

صعوبات التعبير الشفهي

التشخيص والعلاج



إعداد
د. أمل عبد المحسن زكى
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية جامعة بنها

تقديم
أ. د محمود عوض الله سالم
أستاذ علم النفس التعليمي
وعميد كلية التربية - جامعة بنها





صعوبات التعبير الشفهي

التشخيص والعلاج

إعداد

د. أمل عبد المحسن زكي

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة بنها

تقديم

أ.د. محمود عوض الله سالم

أستاذ علم النفس التعليمي

وعميد كلية التربية – جامعة بنها

٢٠١٠

رقم الإيداع : 2009/3827
الترقيم الدولي :3-055-438-977

تقديم

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله علية وسلم

وبعـــــد

يشعر الفرد بالسعادة الغامرة حين يتصدى لتقديم عمل علمى مشارك فية بجهد واخلاص، استشعر فية فطنة الباحث وجديته ورغبتــه اللامحــدودة فــى التعلم، وهو ما اجبره على المزيد من الجهد والعطاء طموحا وأملاً فى إعــداد باحث يقدره ويجله اساتذته وكل من عمل معه في عمل علمــى، ولا يقتــصر تقدير الاستاذ لتلميذة على رجاحة عقله وصدق اتقانه لمهارات البحث العلمــى فقط، ولكن فى الاغلب والاعم لما يتحلى به الباحث من صدق وامانة، وحــسن خلق واستقامة ووفاء وانتماء ندر نظيره فى هذة الايام.

والعمل العلمى الذى بين ايدينا يتناول جانبين هامين فى الوقت الحاضــر هما: صعوبات التعلم والتعبير الشفهى.

حيث يمثل مفهوم صعوبات التعلم مفهوما حديثا يتناول فئة ليست بالبسطة كما وكيفا تعانى من صعوبات فى قدرتها على التعبير الشفهى، والــذى يمثــل فرصة للتلاميذ لإغنائهم فكريا ولغويا، كما انه الوسيلة التى يحقق بهــا الفــرد ذاته، وهو يمثل الثمرة المرجوة من تعليم اللغة و فنونها المختلفة ، حيث يتــيح الفرصة لاكتساب مهارات اللياقة الاجتماعية فــى التحــدث، واكتــساب اداب الحديث مع الاخرين، وكذلك يكتسب التلميذ عن طريقة القدرة علــى مواجهــه الاخرين وكذلك تدريبهم على التخلص من الخجل ومحاولة الوقوف دون خوف او اضطراب امام اصدقائة وزملائة؛ علاوة على انه يكسر جدار الخوف الذى يشعر به فى كل هذه المواقف، ولذا تشكل صعوبات التعبيــر الــشفهى قــضية كبرى وبؤرة توتر هامة يعانيها التلاميذ من هذه الفئة، ويعتبر علاجها ضرورة كبيرة لزيادة تفاعل هؤلاء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مع ذويهم والمحيطــين بهم سواء فى المدرسة او المنزل او المجتمع المحيط بهم، مما يزيد من فعاليتهم

في المجتمع عندما يعبرون بشكل سليم عن ادوارهم فى الحياة وتزيد من تفاعلهم مع المواقف الحياتية.

والعمل الذى نقدم له (صعوبات التعبير الشفهى) " التشخيص والعــلاج " يقع فى خمسة فصول يمكن الاشارة اليها كما يلى:-

الفصل الاول:-

والذى يتناول مشكلة الدراسة وهدفها واهميتها ومــصطلحاتها وأدواتهــا وكذلك نبذة مختصرة عن ادوات الدراسة وعينتها وفروضها واجراءتها.

الفصل الثانى:

كما احتوى الفصل الثانى على التصورات النظرية للبحث، حيث ركز هذا الفصل على نشأة علم النفس اللغوى متطرقا ايضا الى نظريات اكتساب اللغــه من توجهات مختلفة؛ حيث استعرض النظرية الــسلوكية والنظريــة اللغويــة، والنظرية المعرفية؛ وكذلك تم تناول مراحل النمو اللغوى، كما تطرقت الدراسة بشكل جيد ومتقن للانظمة اللغوية من صوتى ونحوى ودلالى، ثم انتقلت الباحثة الى تناول العوامل المؤثرة فى قدرة الطفل على التعبير الــشفهى، ثــم تنــاول الفصل باقتدار مفهوم التعبير الشفهى وعملياتة وعلاقتة بفنون اللغه المختلفــة، وكذلك حددت مهارات التعبير الشفهى والمجالات التى يظهر فيها هذا الجانــب بصورة كبيرة.

كما قدم الفصل ايضا تصورا مختصرا عن مفهــوم صــعوبات الــتعلم وتصنيفتها وتشخيصها، وكذلك خصائص التلاميذ ذوى صعوبات الــتعلم، ثــم انتقلت الدراسة الى تحديد صعوبات التعبير الشفهى ومظاهرة وكيفية تشخيصة متضمنا الفنيات والاساليب المختلفة لتشخيصة وكذلك علاجة.

الفصل الثالث:

وتناول الفصل الثالث البحوث السابقة فى المجال حيــث اشــتمل علــى محورين هما:

- المحور الاول وتتضمن: البحوث التى تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.
- المحور الثانى وتناول: مهارات التعبير الشفهى وعلاج بعض صعوباتة.

الفصل الرابع:

اما عن الجانب التطبيقى فى هذه الدراسة فقد تناول بشكل تفصيلى عينة الدراسة وادواتها واجراءتها، كما انها قدمت برنامجا علاجيا تدريبيا على مستوى جيد من الصدق والثبات، وعلى مستوى راق من الفاعلية فى علاج هذه الظاهرة (صعوبات التعبير الشفهى).

الفصل الخامس:

اما الفصل الخامس والذى يتناول نتائج الدراسة وتفسيرها، فقد قدم مؤشرات احصائية دقيقة تؤكد فعالية البرنامج ومدى نجاحة فى علاج هذه الظاهرة.

كما قدمت الدراسة مجموعه من الدراسات المستقبلية، وفى النهاية نقدم إصدارنا هذا تقديراً لهذا العمل العلمي الرصين، ولمن قام به، إحساسا ورغبة فى زيادة الاستفادة منه على مستوى الباحثين والمختصين وطلاب العلم، ومع من يتعامل مع الاطفال ذوى صعوبات التعلم كاحد الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة بمجتمعنا.

أ.د/ محمود عوض الله سالم
أستاذ علم النفس التربوي
وعميد كلية التربية ـ جامعة بنها

محتويات الدراسة

تابع محتويات الدراسة

تابع محتويات الدراسة

تابع محتويات الدراسة

تابع محتويات الدراسة

الفصل الأول
المدخل إلي الدراسة

مقدمة.

مشكلة الدراسة.

هدف الدراسة.

أهمية الدراسة.

مصطلحات الدراسة.

أدوات الدراسة.

عينة الدراسة.

فروض الدراسة.

إجراءات الدراسة.

الفصـــــل الأول

المدخل إلى الدراسة

مقـــدمـــة ·

يلاحظ فى الطبيعة دائماً التمايز والتفاوت بين الناس، زيادة، ونقــصا، وتوسطاً، وقد استجابت الميادين التربوية على وجه العموم، وميدان علم النفس على وجه الخصوص لهذه الحقيقة، حيث ظهر ميدان التربية الخاصة، والــذى أصبح ينظر إليه باعتباره علما متخصصا للتعامل مع الفئات الأكثر خصوصية فى المجتمع , وهم الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة والذين ينحرفــون بــشكل واضح عن الطبيعى والمألوف، كالأشخاص المعاقين عقلياً، وسمعياً، وبصرياً، والمضطربين انفعالياً، والموهوبين، والمبدعين، والعباقرة، وإذا كنا قد أســمينا أولئك بالأفراد الأكثر خصوصية، فهناك من هؤلاء الأشخاص من هــم أكثــر وأشــد خــصوصية وهــم الأطفــال ذوو صــعوبات الــتعلم ***Learning Disabilities***· *(محمد عادل حجاجى، ٢٠٠٣: ١)*

وتعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة فى الوقت الحاضر فــى مجال التربية الخاصة، والتى حظيت باهتمام كبير من المهتمين على اخــتلاف تخصصاتهم، كالأطباء، وعلماء النفس، وعلماء التربية، وعلماء الاجتماع، وهذا الاهتمام يعد أمراً طبيعياً, حيث تشكل هذه الفئة شريحة كبيرة تفوق كل فئــات التربية الخاصة، هذا بالإضافة إلى التطور فى عمليات الكشف، والتــشخيص، والتقييم· *(قحطان أحمد الظاهر، ٢٠٠٤ :١٩)*

ونظرا لتعدد مظاهر صعوبات التعلم، وعدم ثبات هذه المظاهر لدى جميع الأفراد ذوى صعوبات التعلم، فقد تعددت المصطلحات التى استخدمت لتدل على هذه الفئة مثل : إصابة الدماغ، والخلل الوظيفى البسيط، واحتباس الكلام، وغيرها. *(السيد عبد الحميد، ١٩٩٦)*

ويرجع الفضل إلى *كيرك* ***Kirk*** فى التوصل إلى مصطلح الصعوبات الخاصة بالتعلم ***Specific Learning Disabilities*** , وذلك فى محاولة منه للتفريق بين صعوبات التعلم، والظروف والعوامل الأخرى التى يمكن أن تؤثر فى انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمى.

ويشير العديد من الباحثين والدارسين فى هذا المجال إلى أن آثار الصعوبة فى التعلم تمتد لتشمل شخصية المتعلم كلها، فهى غالباً ما تؤدى إلى نماذج سلوكية اجتماعية من شأنها أن تؤثر سلباً على الطفل وأقرانه فى الفصل الدراسى، وأن هذه الصعوبة تؤدى إلى هدر جزء كبير من طاقات الطفل والمعلم، وتسبب للطفل اضطرابات انفعالية، وتجعله أميل إلى الاكتئاب، كما أنها تؤدى إلى تكوين صورة سلبية عن الذات. *(فتحى الزيات، ١٩٨٩: ٤٤١)*

ويتفق مع هذا الرأى *فيصل الزراد (١٩٩١: ١٢١)*، حيث يؤكد على ضرورة الاهتمام بالأطفال ذوى صعوبات التعلم، وذلك لما يترتب على وجودهم من العديد من المشكلات المدرسية، والنفسية، والسلوكية، هذا بالإضافة إلى أن عدم علاج صعوبات التعلم يؤدى إلى انتشار ظاهرة التسرب من المدرسة، وزيادة نسبة الأمية، والتخلف الدراسى؛ مما يؤدى إلى هدر الطاقات والقدرات التى توجه من أجل عملية التعلم.

ونظراً لأن الصعوبة فى التعلم تمثل منطقة تؤثر فى المجال النفسى

للمتعلم، كما تمثل منطقة ضعف لديه تتراكم حولها ضغوط إذا لم تعالج تمتد لتشمل شخصية المتعلم كلها؛ كان الكشف المبكر عن صعوبات التعلم له أثره الإيجابي في تهيئة الطفل بشكل حقيقي لمتطلبات عملية التعلم؛ حيث يساعد ذلك على السير بخطى سليمة بعيدة عن أي تعثر قد يكون له أثر كبير في الطفل، ومستقبله، ويتم ذلك من خلال القياس، والتقييم المبكر الذي يؤدي إلى وضع الطفل في برامج تربوية لعلاج الصعوبات التي يعاني منها، وبالتالي فإن الكشف المبكر لصعوبات التعلم يؤدي إلى علاج مبكر، وتهيئة الطفل تهيئة حقيقية لمتطلبات الحياة، والدراسة.

وتعد الصعوبات اللغوية أحد الجوانب الأساسية لصعوبات التعلم، وقد ظهر ذلك عندما أصل *سيجمون Sigmon (١٩٨٧)* لمفهوم صعوبات التعلم، حيث ذكر أن الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال اللغوي، أو فهم الرموز اللغوية.

(عبدالناصر أنيس , ١٩٩٢)

وقد حظيت مشكلات الاتصال اللغوي لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باهتمام الباحثين في البيئات المختلفة ,وفي هذا الإطار تفيد الدراسات التي أجريت في البيئة العربية عن ارتفاع معدل صعوبات التعلم الخاصة باللغة العربية بدرجة كبيرة، حيث تفيد دراسة أحمد عواد (١٩٨٨) بأن نسبة الذين يعانون من صعوبات تعلم في اللغة العربية من بين عينة قوامها (٢٤٥) طفلاً هي ٥٢,٢٤%، كما تفيد دراسة مصطفى كامل (١٩٨٨) أن نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية ٢٦% من بين عينة قوامها (٤١٩) طفلاً، بينما تفيد دراسة فتحي الزيات (١٩٨٩) بأن نسبة من يعانون من صعوبات تعلم في اللغة

العربية من بين عينة قوامها (٢٠٠) طفلاً هى ١٦,٨٥%، كما تفيد دراسة السيد صقر (١٩٩٢) بأن نسبة انتشار صعوبات التعلم هى ٤,٩٤%، أما دراسة عبد الناصر أنيس فتفيد بأن نسبة شيوع صعوبات التعلم فى اللغة العربية لدى عينة قوامها (٤١٩) طفلاً هى ١٦,٥%، وهى نسب كبيرة قد ينتج عنهـا مـشكلات نفسية سلبية تعوق عملية التعلم , كما تؤدى هذه الصعوبات إلى فقدان المـتعلم الثقة بالنفس، والدافعية والاهتمام لإنجاز المهام الدراسية.

وقد أشار كل من *سميث وآخـرين Smith et al (1997) ومـارجو وآخـرين Margo et al (1997)، وبريـان وبريـان Bryan & Bryan (1986)* إلى أن الصعوبات الخاصة باللغة الشفهية تتراوح نسبتها ما بين ٥٠% – ٩٠%، من الصعوبات التى يعانى منها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم, ويمكن تفسير هذه الزيادة فى نسبة صعوبات التعبير الشفهى فى ضوء معرفة أن معظم التعليم المدرسي يهتم بصفة أساسية بتعليم القراءة والكتابة أى تعليم اللغة فـى شكلها المكتوب ، الأمر الذى يؤدى إلى إهمال تعليم الجانب الشفهى للغة، ولعل هذا الأمر مرتبط بالبيئة الوالدية التى طالما تربط بين ذهاب الأبناء للمدرسـة، وبين تعليمهم القراءة والكتابة , الأمر الذى يجعل اللغة في شكلها المكتوب تحوز على اهتمام وعناية أكثر من تعليم اللغة فى شكلها الشفهى المنطوق ؛ مما يشكل صعوبة فى اللغة الشفهية لدى التلاميذ بصفة عامة والتلاميـذ ذوى صـعوبات التعلم بصفة خاصة.

وفى ضوء تحديد خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم يشير تعريف وزارة التربية بولاية أونتاريو بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم فئة من الأطفال يعانون من اضطرابات فى واحدة أو أكثر

من العمليات المتضمنة فى فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وهذه الاضطرابات يستدل عليها من التناقض الدال بين التحصيل والقدرة فى واحدة على الأقل من مجالات اللغة المستقبلة، والقدرة على التعبير اللغوى، وتجهيز اللغة. *(السيد صقر، ١٩٩٢ : ٢)*

وتعد الصعوبة فى التعبير الشفهى بمثابة عجز حقيقى عن الاشتراك فى معظم أوجه الحياة الاجتماعية، وهى فى الوقت نفسه أمر خطير؛ لأنها تؤدى إلى تخلف تربوى بما تمثله من صعوبة فى الفهم، والتحصيل الدراسى، ذلك أن الجزء الأكبر من العملية التعليمية يتم عن طريق اللغة الشفهية، فالقدرة على التعبير عن الذات, وفهم أحاديث الآخرين قدرات أساسية للاستفادة من التعلم الذى تقدمه المدرسة, وفى هذا الإطار أكدت ***شيا وبافر Shea, & Baver (1997)***، أن الصعوبة فى التعبير الشفهى لها تأثير ليس فقط على الإنجاز الأكاديمى فى جميع المواد الدراسية، بل على التوافق النفسى والاجتماعى للفرد.

ويتضح مما سبق أن صعوبات التعبير الشفهى تظهر بشكل جلى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم . وفى هذ الإطار يشير **جروس Gross *(1996 179:)*** إلى أن الصعوبات الشفهية تمثل إحدى الصعوبات التى تواجه التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ومن مؤشرات تلك الصعوبات الحديث غير المفهوم,الحديث غير الكامل, والصعوبة فى تكرار الكلمات المتعددة المقاطع, وأخطاء فى تتابع الحروف وتمييز أصواتها .

وفى إطار تحديد مظاهر صعوبات التعبير الشفهى أشار ***جروس Gross (1996,180)*** إلى أن أهم صعوبات التعبير الشفهى:

- الصعوبة فى اكتشاف الكلمات المناسبة للموقف.
- الصعوبة فى تتبع ومعالجة اللغة؛ حيث يتلفظ الفرد بجزء من الجملة فقط.
- تبديل كلمة مكان الأخرى.
- عدم القدرة على التعبير بطلاقة فى المواقف المختلفة.

وقد أشار البعض ***(Siegel & Gold, 1982 : 201-202) (Smith et al, 1997)*** إلى أن صعوبات التعبير الشفهى تؤثر على قدرة المتعلم فى اكتساب اللغة, ومن هذه الصعوبات:

١- صعوبات تكوين الكلمات والجمل.

٢- صعوبات استخدام اللغة.

٣- صعوبة المعالجة المعرفية اللغوية.

٤- اختلال التسمية.

٥- استخدام القواعد اللغوية بشكل خاطئ.

٦- ترتيب الكلمات ترتيباً غير صحيح، واستخدام جمل ناقصة.

كما قسم كل من ***بلوم ولاهى ١٩٧٨ Bloom & Lahey*** صعوبات التعبير الشفهى إلى صعوبات خاصة بالشكل وصعوبات خاصة بالمحتوى وصعوبات خاصة بالاستخدام. ***in (Tarvent & Sworth, 1981 : 517)***

يتضح لنا مما سبق مدى تباين صعوبات التعبير الشفهى وتعددها، بحيث شملت جميع جوانب اللغة الصوتى، الصرفى، النحوى، الدلالى , كما يظهر تباين هذه الصعوبات من صف دراسى إلى آخر.

مشكلة الدراسة :

فى إطار الاهتمام بصعوبات اللغة، والتعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، أشارت العديد من التوجهات النظرية، والبحوث والدراسات السابقة* إلى ضرورة الاهتمام بهذه الصعوبات تشخيصاً وعلاجاً , ومن هذه الدراسات دراسة ماكورد وهاينز ***McCord & Haynes* (1988)** والتى استهدفت تحليل أخطاء التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ونظرائهم العاديين، وذلك من خلال تسجيل أحاديث المجموعتين باستخدام شرائط كاسيت، وتحليلها؛ لتحديد أخطاء التعبير الشفهى لديهم, وأسفرت نتائج الدراسة عن أن نسبة أخطاء التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أكبر من نسبة أخطاء التعبير الشفهى لدى التلاميذ العاديين.

ولقد اتجهت بعض الدراسات للكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ونظرائهم العاديين فى طلاقتهم التعبيرية، وأهم الصعوبات التى تواجههم فى أثناء ذلك منها : دراسة لان وليوندسكى **Lan & *Lewandawski* (1994)** , ودراسة روث وآخرين ***Roth et al* (1995)** حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى أداء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وغيرهم من العاديين فى الطلاقة وأسلوب التعبير, و استخدام كلمات ذات معنى، واستخدام أدوات الربط, وأدوات التعريف، والتنكير لصالح التلاميذ العاديين.

* سوف يتم عرض هذه الدراسات بالتفصيل فى الفصل الثالث من فصول هذه الدراسة

كما قامت **ماثينوز** ***Mathinos*** **(1988)** بإجراء دراسة هدفت إلــى وصف وتحديد قدرات الاتصال الشفهية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وذلك من خلال مقياس الكفاءة الاتصالية الشفهية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عــن أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم عجز فى المفردات والتراكيب ورتابة فــى نطق اللغة الشفهية.

وقد هدفت دراسة **جولدستين وآخرين** ***Goldstein et al*** **(1993) إلى** فحص العلاقة بين الفهم القرائى، ومهارات سرد القصة الشفهية، وتقييم تراكيب القصة الشفهية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وقد أسفرت الدراســة عــن مجموعة من النتائج منها ضعف القدرات الروائية لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم، حيث يظهر ضعف التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى تحليــل وتركيب القصة وقلة المفردات والتراكيب وعدم صحتها.

أما دراسة ***ماكفورد وتشيبارد*** ***McFord & Shepard*** **(1995)** فقد استهدفت المقارنة بين الحديث الشفهى والحديث المكتوب لــدى التلاميــذ ذوى صعوبات التعلم، وذلك فى عدد الكلمات وطول الجملة، والوحدة الفكرية، حيث تم استخدام مجموعة من الكروت المصورة لتحقيق هذا الهدف، وقــد أســفرت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من صــعوبة فــى التعبير الشفهى عن الصور المقدمة لهم، ويظهر ذلك فى طول الجملة، ومعنــى الكلمات المستخدمة، والوحدة الفكرية، كما يعانى هؤلاء التلاميذ من صعوبة فى تكوين الوحدات الفكرية شفهياً.

وقدم **هومفريس وآخرون** ***Homfres et al*** **(1994)** دراسة بهــدف الكشف عن صعوبات التعبير الشفهي التى يجدها المعلمون بين التلاميــذ ذوى

مشكلات الانتباه، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ ذوى مشكلات الانتباه لديهم نسبة أعلى من صعوبات التعبير الشفهى.

وبالرغم من أهمية هذه الدراسات إلا أنه من الملاحظ أن أياً منها لم يتناول علاج صعوبات التعبير الشفهى، أو تحديد أهم مبادئ العلاج وملامح البرنامج العلاجى الذى يمكن من خلاله علاج مثل هذه الصعوبات،ونتيجة لذلك قدمت بعض الدراسات برامج وفنيات للتدخل العلاجى لبعض صعوبات التعبير الشفهى ومن هذه الدراسات :

- دراسة **عبد الحميد عبد الله** (١٩٨٦) والتى استهدفت تقويم التعبير الشفهى لدى التلاميذ العاديين بالمرحلة الإعدادية، حيث تم بناء برنامج علاجى لتنمية بعض مهارات التعبير الشفهى لهؤلاء التلاميذ ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى أداء التلاميذ بالمرحلة الإعدادية فى مهارات التعبير الشفهى قبل دراسة البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدى، مما يعنى أن البرنامج كان له أثر فى تنمية مهارات التعبير الشفهى لديهم .

أما دراسة **أحمد فؤاد عليان** (١٩٨٨) فقد استهدفت بناء برنامج علاجى لتنمية مهارات التعبير الشفهى لدى التلاميذ العاديين بالصفين الخمس والسادس من مرحلة التعليم الاساسى وقد أكدت نتائج الدراسة على أن البرنامج العلاجى له تأثير إيجابى فى زيادة عدد الكلمات والجمل والفقرات، كما أسهم فى التخلص من تكرار الجمل والكلمات.

وقد قدم **جمال العيسوى** (١٩٨٨) برنامجاً علاجياً لتنمية مهارات التعبير الشفهى الخاصة بالأفكار، الخاتمة، التراكيب، جمال الأسلوب لدى الطلاب العاديين بالمرحلة الثانوية معتمداً على أسلوب التعيينات، والمناقشة،وقد

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى أداء طلاب المرحلة الثانوية فى التطبيق القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة المستخدمة لقياس فاعلية البرنامج لصالح التطبيق البعدى.

كما استهدفت دراسة **جمال العيسوى (١٩٩١)** بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث، ثم تعرف أثر هذا البرنامج على مهارات الاستماع الهادف لدى التلاميذ العاديين بالصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسى، وقد اعتمد البرنامج على أساليب تمثيل الأدوار، والوصف، والمناقشة، وإعادة الرواية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى أداء تلاميذ الصفين الرابع والخامس فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة لمهارات التحدث؛ وذلك لصالح التطبيق البعدى، مما يعنى فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات التحدث.

أما دراسة **بثينة محمود (١٩٩٩)** فقد استهدفت تنمية مهارات الحوار الشفهى لدى التلاميذ العاديين بالمرحلة الإعدادية، حيث قامت بتحديد أنشطة الحوار الوظيفية المناسبة لهؤلاء التلاميذ مثل المناقشة، البرلمان الصغير، الندوة، وقد أكدت نتائج الدراسة على فاعلية الأنشطة المستخدمة فى تنمية مهارات الحوار الشفهى لدى عينة الدراسة.

ومن خلال العرض السابق لنتائج الدراسات السابقة يمكن الإشارة إلى ما يلى :

١- إن التعرف على التلميذ صاحب الصعوبة فى التعلم وتشخيص هذه الصعوبة مبكراً يؤدى إلى الحد من العديد من المشكلات.

٢- يمثل البحث فى مجال صعوبات التعلم ضرورة ملحة فى الوقت الحالى وذلك تجنباً للهدر التعليمى الذى قد ينتج عنه.

٣-أشارت العديد من التصورات النظرية، والدراسات السابقة إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من قصور واضح فى التعبير الشفهى.

٤- أكدت العديد من التوجهات النظرية على ضرورة أخذ صعوبات التعبير الشفهى بعين الاعتبار حيث إن إهمالها يؤدى إلى آثار سلبية ليس من الناحية الأكاديمية فحسب، بل فى الجوانب الاجتماعية، والانفعالية أيضاً.

٥- أكدت العديد من الدراسات على وجود فروق دالة فى القدرة على التعبير الشفهى بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين لصالح التلاميذ العاديين , مثل : **دراسة لان وليوندسكى (1994)Lan&Lewandawski , ودراسة سعيد عبدالله لافى (١٩٩٤)**, ودراسة روث وآخرين ***Roth et al (1995)***.

٦- غالبية الدراسات التى تناولت برامج تدريب التلاميذ على مهارات التعبير الشفهى أجريت على التلاميذ العاديين مما يشير إلى ندرة الدراسات- فى حدود علم الباحثة - الخاصة بإعداد برامج علاجية لصعوبات التعبير الشفهى خاصة بالتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وهو ما تهدف الدراسة الحالية إلى إعداده.

بناء على ما تقدم, وفى ضوء العرض السابق فى مقدمة الدراسة، ونتائج الدراسات السابقة تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى كيفية تشخيص صعوبات التعبير الشفهى، والتساؤل عما إذا كان التدريب على برنامج علاجى-

قائم على تدريب التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على أنشطة متنوعة لعلاج صعوبات التعبير الشفهى لديهم - ذا فعالية فى علاج صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

ومن هنا تحاول الدراسة الحالية الإجابة على السؤالين الرئيسين :

١- ما صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عينة الدراسة ؟

٢- ما فعالية برنامج تدريبى فى علاج صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عينة الدراسة ؟

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١- تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عينة الدراسة .

٢-إعداد برنامج لعلاج صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عينة الدراسة.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من :

١- اهتمامها بمجال صعوبات التعلم، والذى يعد من المجالات المهمة؛ نظراً لذيوع وانتشار حالات صعوبات التعلم وعلى وجه الخصوص الصعوبات الخاصة باللغة العربية حيث أكدت إحدى الإحصائيات على أن ٧٠% -

٨٠% من التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم في المواد الدراسية المختلفة يعانون صعوبات تعلم في اللغة العربية.

٢- تشخيصها لصعوبات التعبير الشفهي التي يعاني منها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٣- ما تقدمه من برنامج لعلاج صعوبات التعبير الشفهي مما يقلل من الفاقد المادي والجهد البشري والاضطرابات النفسية المصاحبة لهذه الصعوبة.

مصطلحات الدراسة :

مفهوم صعوبات التعلم :

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه (مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد ذوى ذكاء متوسط، أو فوق المتوسط، يظهرون اضطراباً في العمليات اللغوية الخاصة بالتعبير الشفهي، مما يظهر أثره في انخفاض تحصيلهم الدراسي في المجالات الأكاديمية، كما يظهر أثره أيضاً في عدم استقرار حالة الأفراد الانفعالية والنفسية، وعدم توافقهم مع المحيطين بهم، ويستثنى من هؤلاء الأفراد ذوو الإعاقة الحسية سواء كانت سمعية و بصرية أو حركية، كذلك المتأخرون عقلياً، والمضطربون انفعالياً، والمحرومون ثقافياً واقتصادياً.

صعوبات التعبير الشفهي :

تُعرف صعوبات التعبير الشفهي إجرائياً بأنها (عجز أفراد العينة عن أداء المهام ذات الطبيعة الشفهية المطلوبة منهم) وتتمثل صعوبات التعبير الشفهي في :

١- الصعوبة فى نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

٢- الصعوبة فى استخدام جمل متكاملة الأركان.

٣- الصعوبة فى استخدام الاستفهام والجواب عنه.

٤- الصعوبة فى استخدام الكلمات المناسبة للسياق.

٥- الصعوبة فى إنتاج موضوع متكامل الأركان.

أدوات الدراسة :

تتمثل أدوات الدراسة فى :

١- اختبارات الدراسة :

أ- الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتتضمن :

١- اختبار الذكاء المصور إعداد/أحمد ذكى صالح (١٩٧٨)

٢- اختبار الفهم القرائى للأطفال إعداد/خيرى المغازى بدير (١٩٩٨)

٣- اختبار بندر جشتلط البصرى – الحركى إعداد/لوريا بندر

تعريب مصطفى فهمى وسيد غنيم

(ب.ت)

٤- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل تعريب وتقنين/محمد عماد الدين اسماعيل

ولويس كامل مليكة (١٩٧٤)

ب- الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعبير الشفهى :

اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

إعداد/الباحثة .

١- - برنامج الدراسة . إعداد/الباحثة.

عينة الدراسة :

تمثلت العينة الأولية للدراسة فى ٤٥١ تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى, وبعد تطبيق الاختبارات الخاصة بتشخيص صعوبات التعلم عليهم تم التوصل إلى العينة النهائية للدراسة ، ممثلة فى ٥٦ تلميذا وتلميذة, تم تقسيمهم إلى مجموعتين : تجريبية وعددها ٢٦ تلميذا وتلميذة , وضابطة وعددها ٣٠ تلميذا وتلميذة .

فروض الدراسة :

فى ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة تحاول الدراسة الحالية اختبار صحة الفروض التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الجانب الصوتى للتعبير الشفهى فى نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الجانب النحوى بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية .

ويتفرع من هذا الفرض الفرضان التاليان :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى استخدام الاستفهام والجواب عليه بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الجانب الدلالى بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويتفرع عن هذا الفرض الفرضان التاليان :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى استخدام كلمات مناسبة للسياق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى، لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

إجراءات الدراسة :

تتحدد إجراءات الدراسة الحالية على النحو التالى :

- تشخيص عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم باستخدام محكات التشخيص التباعد (الداخلى/الخارجى)، والاستبعاد والتوصل إلى العينة النهائية.

٢- إعداد وتطبيق أدوات التشخيص الخاصة بصعوبات التعبير الشفهى على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٣- تطبيق البرنامج العلاجى على تلاميذ المجموعة التجريبية.

٤- تطبيق اختبارات التشخيص الخاصة بالتعبير الشفهى بعد تطبيق البرنامج للكشف عن فاعلية البرنامج.

٥- استخدام الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات، والوصول إلى نتائج للدراسة وتفسيرها.

الفصـــل الثاني
الإطـار النظري للدراسـة

أولا : نشأة علم النفس اللغوى

ثانيا : مراحل النمو اللغوى

ثالثا: الأنظمة اللغوية

رابعا : العوامل المؤثرة على قدرة الطفل على النمو اللغوى

خامسا : التعبير الشفهى مفهومه وعملياته

سادسا : صعوبات التعلم

سابعا : صعوبات التعبير الشفهى

الفصل الثانى

الإطار النظرى للدراسة

مقـــدمـــة :

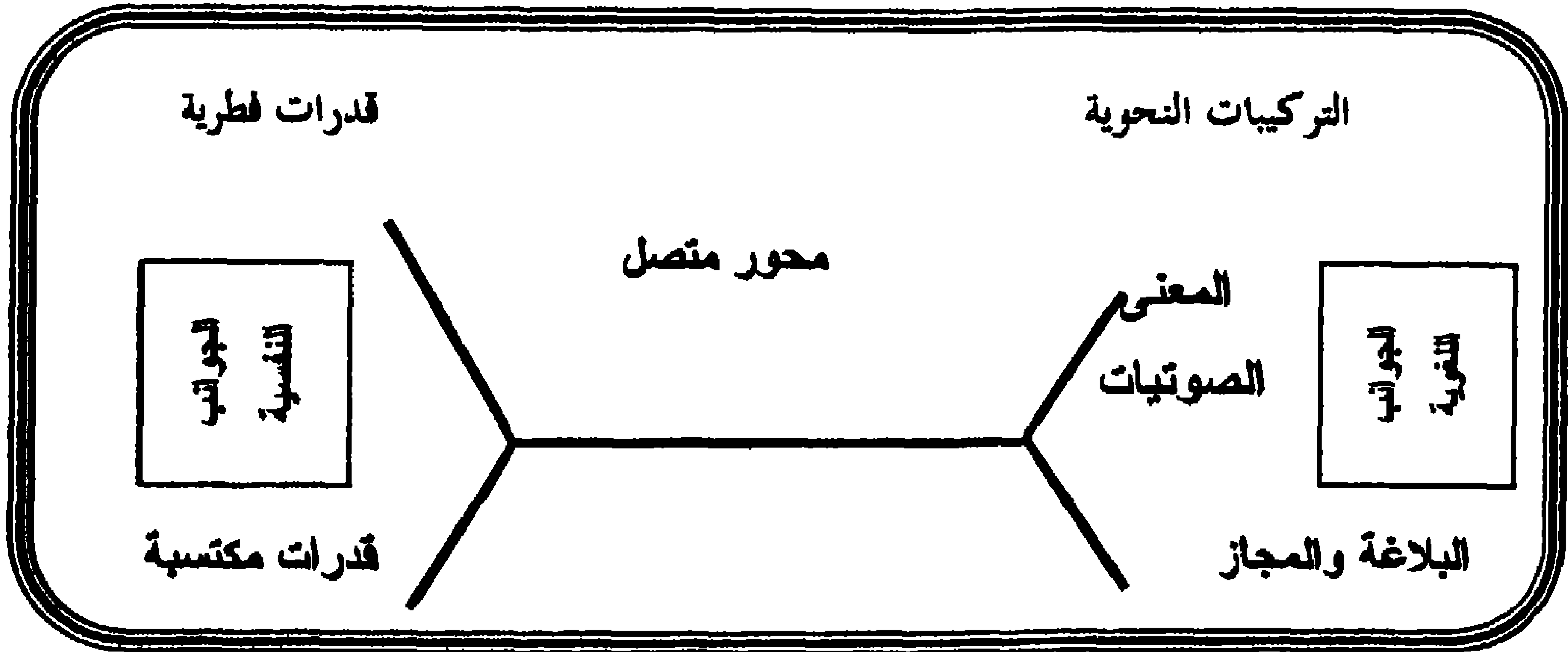
يتناول هذا الفصل الإطار النظرى للدراسة , ويحتوى علـــى دراســـة لمتغيراتها من الناحية اللغوية، ومن ناحية صعوبات التعلم ،وقد تم دراسة هـــذه المتغيرات من خلال الحديث عن مداخل تعلم اللغة، ونشأة الدراسات النفسلغوية، والنظريات المفسرة لاكتساب اللغة، ثم الانتقال إلـــى تنـــاول النمـــو اللغـــوى، ومظاهر الفشل فى اكتساب أنظمة اللغة، ثم مفهوم التعبير الشفوى، وعملياتـــه وموقعه بين فنون اللغة المختلفة ، ثم الانتقال من ذلـــك إلـــى تنـــاول مفهـــوم صعوبات التعلم والتصنيفات المختلفة لها، ومفهوم صعوبات التعبير الـــشفهى، والانتهاء من ذلك كله إلى كيفية تشخيص صعوبات التعبير الشفهى, وفيما يلـــى تناول ذلك •

أولا : نشأة علم النفس اللغوي :

ترجع العلاقة بين علم اللغة، وعلم النفس إلى طبيعة اللغة باعتبارها أحد مظاهر السلوك الإنسانى، وبما أن علم النفس يعنى بدراسة الـــسلوك الإنـــسانى عامة، فقد اعتبرت دراسة السلوك اللغوى حلقة اتصال بين علم اللغـــة، وعلـــم النفس وهو ما يطلق عليه علم النفس اللغوى.

(نوال عطية، ١٩٩٥ : ٢٢)

ويمكن اعتبار هذا الاتصال على هيئة محور متصل تظهر داخله وجهات النظر اقتراباً أو ابتعاداً من أحد القطبين، كما تتباين تأكيداتها على أحد الجوانب اللغوية، أو الجوانب النفسية، ويوضح الشكل (١) طبيعة هذا المحور.



شكل (١) العلاقة بين علم النفس، وعلم اللغة. (نقلاً عن : محمد رفقى عيسى، ١٩٨٧ : ٦١)

يتضح من الشكل (١) اهتمام اللغويين بالظاهرة الصوتية للغة التى تصدر عن المتحدث وتتخذ شكل موجات صوتية، بينما لا يهتمون بتلك العمليات العقلية التى تسبق ذلك، حيث تعتبر موضوعاً من موضوعات علم النفس، بالإضافة إلى اهتمامهم بالعمليات النفسية التى تحدث داخل الفرد عندما تصل اللغة جهازه السمعى ثم تنقل إلى جهازه العصبى.

(محمد رفقى عيسى، ١٩٨٧ : ٦٢)

بمعنى آخر أن علماء اللغة ليسوا معنيين أساساً بعمل أحكام خاصة عن

مطابقة الكلام للقواعد اللغوية العامة، ولهذا فهم مهتمـون بالوصـف البنـائى للظواهر اللغوية، وتشمل النغمة الصوتية التى يـتم اسـتخدامها (الفونيمـات)، والتتابعات الصوتية المنطوقة ذات المعنى (المورفيمات)، وقواعد تكوين الجمل (التراكيب)، وقواعد فهم ما تعنيه الكلمات (الدلالة أو المعنى)، أما علماء النفس فمهمتهم استخدام أساليبهم ومنهجهم للبحث عن الطرائق التى تترجم فيها الكفاءة لاستخدامها فى مواقف عيانية، والميكانيزمات النفسية التى تقـف خلـف الأداء اللغوى، ثم العوامل النفسية التى تسبب انحراف الأداء عن الكفاءة.

(عبدالمجيد سيد أحمد,١٩٨٢ : ١٤) (كريمان بدير وإميلى صادق ,٢٠٠٠ : ٢٩)

وفى هذا الإطار يذكر *روبرت سولـسو (١٩٩٨ : ٤٨٥-٤٨٧)*، أن دراسة اللغة أمر رئيسى ليس فقط من أجل الاتصال، بل أيضاً من أجل التفكير، وتمثيل المعلومات، فارتقاء اللغة بين أنواع البشر يمثـل شـكلاً متفـرداً مـن التجريد، وهو تلك الآلية (الميكانيزم) التى يعتقد أنها أساسية للتعرف، كمـا أن للتجهيز اللغوى ***anguage Processing*** أهمية باللغة فيمـا يتعلـق بـشكل وطريقة تخزين المعلومات، وكثير من أشكال التفكير، وحل المشكلات , وهـذه العمليات يمكن فهمها بوصفها عمليات تتضمن اللغة، هذا بالإضافة إلى أن اللغة تؤثر فى الإدراك، وهو الجانب الأساسى فى التعرف، ولهذه الأسباب حظيـت اللغة بدراسات مكثفة من علماء النفس, حيث تضمنت هذه الدراسات كلاً مـن علم اللغة، وعلم النفس المعرفى.

ويعتبر إنتاج اللغة من المجالات التى تثيـر اهتمـام علمـاء الـنفس، وتستحوذ على جزء من بحوثهم، ودراساتهم، ويتجلى اهتمـام علمـاء الـنفس اللغويين بإنتاج وفهم اللغة فى تركيزهم على القدرة الإبداعية فى استخدام اللغة,

والتى تعنى قدرة المتكلم على إنتاج وفهم العديد من الجمل التى لا يحدها عدد، والتى لم يسمعها أو ينطق بها من قبل، ولعل ذلك ما قصده ابن جنى عندما عرف اللغة بأنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" حيث إن الأغراض هى المعانى والدلالات التى يراد نقلها من متكلم إلى مستمع باستخدام الأصوات المنطوقة.

(جمعة سيد يوسف، ١٩٩٨ : ٩٥-٩٧)

وتجدر الإشارة إلى أهمية دراسة العلاقة بين المتغيرات النفسية وبين اكتساب اللغة، فاكتساب اللغة يرتبط بالإطار الثقافى للمجتمع، والذى يظهر أثره فى بعض الجوانب النفسية لدى متعلمى اللغة، حيث أدرك الجميع أن العوامل النفسية التى تحيط بالفرد تسهم بدور لا يمكن إغفاله عند معالجة المشكلات أو الضعف فى اكتساب اللغة، وبدأ يظهر الاهتمام بدراسة اللغة فى إطار السياق العام للنص، وليس كما كان سائداً فى تعلم اللغة من التركيز على المفردات فقط بعيداً عن السياق والمعنى.

وقد قدمت الدراسات النفسلغوية أطرها العلاجية فى تلازم مع الاهتمام بالنمو العقلى للفرد والمرتبط بالنمو اللغوى لديه، وتتجسد كفاءة الفرد اللغوية فى قدرته على الاستخدام الجيد لعناصر اللغة فى إطار من التناسق والتكامل متجسداً فى قدرته على التعبير عن أرائه وأفكاره سواء بصورة شفهية أو مكتوبة، ويعتبر التعبير الشفهى مؤشراً مهماً للعلاقة بين اكتساب اللغة والعوامل النفسية التى تؤثر فيها . وتجدر الإشارة إلى أن علماء النفس ينصب اهتمامهم بإنتاج اللغة على جانبين:

- **الجانب الأول:** هو إدراك الكلمات , وكيفية تحويل الأصوات الخام والفونيمات إلى كلمات لها معنى, وكذلك كيفية التمييز بين كلمة وأخرى بمجرد حدوث أى تغير فونيمى.

- **الجانب الثانى :** يهتم فيه علماء النفس بالاضطرابات التى تلحق بالكلام المنطوق سواء كان ناتجاً عن أسباب وعوامل عضوية أو أسباب وظيفية، ويكون الاهتمام فى هذه الحالة موجهاً إلى تشخيص ومعرفة مصدر الاضطراب، ثم وصف الأعراض وتصنيفها، ليس هذا فحسب، بل المساهمة فى علاج وتقويم هذه الاضطرابات. ***(جمعة سيد يوسف، ١٩٩٨ : ٩٧)***

وقد تمخضت الدراسات النفسلغوية عن نظرية رائدة فى هذا المجال على يد العالم "تشومسكى" Chomisky، حيث ترجع أهمية جهوده إلى تكوين نظرية جديدة فى اللغة والتحليل اللغوىأحدثت تحولاً هائلاً فى الفكر اللغوى، وأدوات التحليل، وتجاوزت تأثيراتها علم اللغة إلى عدد من العلوم الإنسانية الأخرى فى مقدمتها علم النفس، فقد تجددت مع تشومسكى فى نظريته اللغوية الصلة التى تربط بين علم اللغة وعلم النفس، حتى إن بعض اللغويين جعلوا علم اللغة أهم مجالات الكشف عن إنسانية الإنسان، وبالتالى أصبحت اللغة رافداً للبحث فى علم النفس. ***(محمود فهمى حجازى، ١٩٩٣ : ٤٣)***

وبعد هذا العرض لنشأة الدراسات النفسلغوية يمكننا القول بأن الثورة النفسلغوية التى حدثت على يد تشومسكى هى ثورة حقيقية شكلت فيهاأراؤه النظرية اللغوية أو العقلية فى تفسير كيفية اكتساب وتعلم اللغة، وذلك فى مقابل نظريات التعلم، والنظريات المعرفية التى سادت فترة طويلة، وفيما يلى عرض لأهم هذه النظريات والتى حاولت تفسير كيفية اكتساب اللغة.

أ - نظريات تفسير اكتساب اللغة :

١- نظريات تفسير اكتساب اللغة :

قدمت عدة نظريات لتفسير اكتساب اللغة، وفيما يلى عرض لبعض منها :

أ- النظرية السلوكية :

وتهتم نظريات التعلم السلوكية فى معالجتها للنمو اللغوى بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات، وتؤكد على أن كافة أنماط التعلم بما فيها التعلم اللغوى يمكن أن تخضع للتفسير من خلال المعايير المتضمنة فى مبادئ التعلم السلوكية مثل التقليد ، والاقتران، والتشكيل، والتعزيز، وغيرها. ***(حسام البهنساوى، ١٩٩٤ : ٦٤)***

وتقوم هذه النظرية على أساس التشريط كمبدأ أساسى لاكتساب اللغة، فاللغة عبارة عن استجابة يصدرها الكائن الحى فى مواجهة المثيرات، والاستجابات اللفظية التى يتم تعزيزها تميل إلى الحدوث والتكرار شأنها شأن بقية الاستجابات. ***(السيد عبد الحميد، ١٩٩٦)***

وقد فسر ***وطسون Watson*** السلوك اللفظى كبقية أشكال السلوك فى ضوء تكوين العادات؛ حيث يرى أن المتعلم إذا أعطى عدة استجابات لمثير ما، فإن الاستجابة التى تتكرر هى التى يتعلمها؛ لأنها الاستجابة التى ستعزز بعد تكرارها. ***(على عبد العظيم سلام، ١٩٩٣)***

أما ***سكنر Skaner*** فيرى أن اكتساب الطفل للغة يتم بطريقة مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللغوية، عن طريق المحاكاة، والترابط أو الاقتران،

والاشتراط والتكرار، التدعيم أو التعزيز، حيث يؤكد على أن تكرار الارتباط بين مثيرين كفيل بحدوث الاستجابة اللغوية، فمعنى اللفظ ينشأ من عملية اقتران بين اللفظ وبين المثير الدال على هذا اللفظ، فالمثيرات اللفظية (أصوات كلامية) تقترن مع مثيرات شيئية اقتراناً منتظماً متكرراً، ومثال ذلك حينما تقول الأم لطفلها كلمة "كرسى" مرات عديدة فى اللحظة التى يتطلع فيها إلى هذا الشئ المثير "كرسى". *(كريمان بدير، وإميلى صادق، ٢٠٠٠ : ٤٨)*

فالطفل يكتسب معان الكلمات بقدر اكتشافه الأشياء التى تشير إليها الكلمات عبر اقترانها بالكلمة التى يتلفظ بها، ويكتسب القواعد التركيبية عندما يتعلم الترتيب الصحيح للكلمات فى الجمل, وعليه فمعنى جملة ما من وجهة نظر السلوكيين هو الموقف الذى ينطق فيه المتكلم بجملة ما، ويلى ذلك استجابة عند السامع، أو هو المنبه الذى يثير استجابة لفظية معينة. **(محمود فهمى حجازى، ١٩٩٣: ٦٩)**

ويظهر مما سبق أن المعنى لا يشغل حيزاً كبيراً لدى السلوكيين؛ حيث ينصب اهتمامهم على الظاهر الذى يمكن إخضاعه للتجريب والملاحظة، فاللغة لديهم سلوك يمكن اكتسابه عن طريق التجريب والمحاولة والخطأ شأنه فى ذلك شأن أى سلوك آخر . ويؤكد ذلك **(حسنى عبد البارى عصر، ١٩٩٣: ٩٣)** حيث يشير إلى أن اللغة عند السلوكيين هى كلام شفهى، وأن قضية المعنى لديهم قضية شكلية، والمعنى الحقيقى عندهم يتحدد فى قدرة المتعلم على إعطاء الاستجابة الصحيحة لمثير ما، ومن ثم فالقيمة الحقيقية فى تعلم اللغة عندهم تكمن فى تكوين العادات اللغوية وأدائها بشكل آلى وميكانيكى.

أما دور الطفل في تعلم اللغة من وجهة نظر السلوكيين فهو سلبي؛ ففاعليته تكمن في قدرته على تقليد الأشكال اللغوية، إلا أنه لا يبادر بها، لأن شكل لغته المنطوقة يتوقف على التعزيز الانتقائي الذي يتلقاه من المحيطين به، وليس بالاكتشاف الذاتي أو الإبداع من قبل الطفل. (أنسى محمد قاسم، ٢٠٠٠ : ٤١)

أما استعمال الطفل للكلمات الجديدة فيفسرها السلوكيون في ضوء مبدأ التعميم؛ حيث يرون أن للتشابه، والتماثل بين الأشياء الطبيعية، والعلاقات القائمة بينها دوراً أساسياً في عملية تعميم المعاني التي سبق للطفل أن اكتشفها على أشياء متقاربة. (ميشال زكريا، ١٩٨٦: ٥١)

وتؤكد السلوكية على أهمية ظروف البيئة المحيطة بالطفل كعامل أساسي في اكتساب اللغة دون النظر إلى قدراته الداخلية؛ فالكلام عند السلوكيين مثل أي نوع من أنواع السلوك يمكن برمجته وتعليمه للآخرين، فهم لا يفصلون المعنى المكتسب عن الحدث المصاحب لاكتساب اللفظ أو المدلول؛ لأن معنى الصيغة اللغوية يجب أن يحلل لدى المستمع في ضوء عناصر الموقف الذي يتكلم فيه المتحدث، وتتمثل هذه العناصر في :

١. **مثيرات المتكلم :** وتتمثل في الأحداث العملية السابقة للكلام.
٢. **الكلام :** وهو استجابة وسيطة للمتحدث تعد بدورها مثيرات للمستمع.
٣. **استجابة المستمع في الموقف الاتصالي.**

فاكتساب المعنى إنما يقوم على العلاقة الارتباطية بين هذه العناصر

الثلاثة، والتى لا تتم بمعزل عن العناصر العيانية التى تمثل الواقع المحيط.*(السيد عبد الحميد، ١٩٩٦)، (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١١٣- ١١٤)*

ويؤكد السلوكيون على مبدأ التعزيز؛ حيث يرون أن تعلم الاستجابة اللغوية يتم عن طريق تعزيز الاستجابات الصحيحة لدى المتعلم، أما إذا لم يجر تعزيزها لا يتم تعلمها، وعندهم لا يكمن التعزيز وحده، ولكن لابد من تكرار الاستجابة، فالممارسة لديهم عامل أساسى لتعلم اللغة. **(نايف خرما، وعلى حجاج، ١٩٨٨ : ٧٠)**

وعلى ذلك فلكى يتم تعلم استجابة لغوية صحيحة من وجهة نظر السلوكية لابد من تقديم أمثلة جيدة للدارسين؛ حتى يقوموا بمحاكاتها، كما يمكن تعلم التراكيب عن طريق استخدام الأنماط اللغوية الصحيحة التى تعرض على المتعلم بصور متعددة سواء مسجلة على شرائط، أو أثناء عرض القصص والصور، كما يتم تعلم الاستجابة اللغوية الصحيحة عن طريق تعزيزها المتكرر. ***(Mcdonough , 1983: 9)***

ويمكن الاستفادة مما سبق فى إعداد برنامج الدراسة الحالية لعلاج صعوبات التعبير الشفهى؛ حيث يمكن تضمين أساليب التعزيز، والإثارة، والتشويق المختلفة فى جميع الأنشطة الخاصة بالبرنامج، كما يتم من خلاله عرض مجموعة كبيرة من الأنشطة المتنوعة، والتى تعالج كل صعوبة، وذلك اعتماداً على مبدأ التكرار كما أشار إليه السلوكيون، كذلك يتم تقديم نماذج لغوية متكاملة من خلال شرائط الكاسيت مما يساعد عينة الدراسة على محاكاتها بطريقة ملائمة، كما يمكن تضمين أنشطة البرنامج مجموعة متنوعة من

الصور، والكروت المصورة التى تحكى قصصاً متنوعة باعتبارها منبهات يمكن من خلالها إثارة الاستجابة اللفظية كما أشار إلى ذلك السلوكيون.

وعلى الرغم من الأهمية البالغة التى تحظى بها هذه النظرية، باعتبارها من النظريات الرائدة فى ميدان علم النفس، إلا أنها لم تسلم من الانتقادات التى وجهت لها، حيث فشلت فى تفسير كيفية تعلم واكتساب المعانى المجردة التى ليس لها واقع ملموس، كذلك فشلت فى تفسير كيفية تعلم بعض الحروف والأدوات مثل أداة التعريف (أل)، وحروف الجر، وأسماء الاستفهام، ومع تأكيد السلوكية على مبدأ التكرار، نجد أن الطفل قد يسمع كلمات وظيفية مثل (الذى)، (إذا)، مئات المرات دون أن يتعلمها، وبالمثل مبدأ التعزيز الذى اعتبرته السلوكية أساسا للتعلم اللفظى، فأحيانا يدعم الكبار كل ما ينطقه الصغار مع كونه خطأ، ومع ذلك نجد الطفل يتخلى عن هذه الكلمات الخطأ على الرغم من تعزيزها كلما تقدم فى العمر. هذا فيما يتعلق باكتساب المفردات، أما فيما يتعلق باكتساب الجمل فنجد السلوكية عاجزة عن تفسير كيفية تعلم الفرد للتراكيب اللغوية الجديدة التى لم يسبق تعزيزها، وخصوصاً إذا علمنا أن الطفل لا يمكن أن يتعلم الجملة كسلسلة صوتية مرتبطة بمدلولات معينة، كما هو الحال فى المفردات، فالجمل التى يفهمها الطفل ويستطيع استعمالها غير محدودة، وخاصة الجمل التى يمكن للطفل تكوينها رغم عدم سماعه لها من قبل، هذا بالإضافة إلى أن معظم الجمل لا تتكرر بحذافيرها.

هذا بالإضافة إلى سلبية المتعلم خلال عملية التعليم؛ حيث تكمن فعاليته فى قدرته على تقليد ما يسمع من أشكال لغوية، كما أغفلت هذه النظرية مبدأ الفروق الفردية؛ حيث ترى أن تعلم اللغة محكوم بالظروف التى يتم فيها، فإذا

أخضعنا عدد من الأفراد لنفس الظروف سيتعلمون بطريقة متشابهة.

فى إطار العرض السابق يمكن استخلاص أهم المبادئ التى قدمتها المدرسة السلوكية فى اكتساب وتعلم السلوك اللغوى فى :

١- **مبدأ التقليد** : فالطفل يبنى حصيلته اللغوية عن طريق التقليد القصدى والإرادى لكل ما يسمعه أو يعرض أمامه، ومن ثم فالمخرجات اللغوية لديه لا تخرج عن كونها مدخلات.

٢- **مبدأ التعزيز** : فالاستجابة الإجرائية التى يليها تعزيز تستمر ، والتى لا يليها تعزيز تتلاشى، وهذا التعزيز مصدره المحيط الاجتماعى للطفل ، كما أكدت على مبدأ الاشتراط اللفظى، والذى يمكن من خلاله تعديل الاستجابة اللفظية (التمييز) من خلال تعزيز بعض جوانب النطق والكلام، وإطفاء البعض الآخر.

٣-**التكرار**: ويعنى الاقتران التكرارى بين اللفظ والمثير الدال عليه فى تعلم الاستجابة اللغوية.

ومما هو جدير بالذكر أن هذه المبادئ لاينفصل كل منها عن الآخر بقدر ما تشترك فى تفسير السلوك اللغوى، فالأطفال يتعلمون نطق الكلمات عن طريق التقليد، ويحتفظون بما اكتسبوه عن طريق التعزيز ويكتسبون المعانى عن طريق الارتباط.

ب – النظرية اللغوية :

رائد هذه النظرية هو العالم الأمريكى تشومسكى Chomsky الذى حول مسار الدراسة اللغوية عندما نشر كتابه "التركيبات النحوية" عام ١٩٥٧،

فقد أحدثت نظريته في اللغة والتحليل اللغوى تحولاً هائلاً فى الفكر اللغوى، وأدوات التحليل، وتجاوزت تأثيراتها علم اللغة إلى عدد من العلوم الإنسانية الأخرى فى مقدمتها علم النفس.

(محمود فهمى حجازى، ١٩٩٣ : ٤١)

والجديد فى التحولات التى أحدثها تشومسكى هو أن منهج التحليل التوليدى التحويلى حول مركز الاهتمام من السلوك الفعلى الظاهر إلى نظام المعرفة التى تكمن وراء استخدام اللغة وفهمها، وهذا التحول أدى بدوره إلى عدم الاقتصار على الأبنية السطحية للغة، بل امتد الاهتمام إلى تعرف ملامح ذلك النظام اللغوى الكامن داخلياً فى عقل ابن الجماعة اللغوية تمهيداً لتعرف طبيعة النظام اللغوى عند الإنسان، وهذا التحول فى نظرية تشومسكى يتجاوز تحليل اللغة إلى معرفة النفس. (كمال بكداش، ١٩٨٤ : ٨٤-٨٨)

وقد تأثر تشومسكى فى نظريته عن النحو التحويلى التوليدى بآراء الفيلسوف الفرنسى ديكارت، والذى اعتبر اللغة قدرة فطرية كامنة فى مكونات الإنسان البيولوجية، وأن هذه القدرة تشمل معرفة سابقة بالقواعد اللغوية ، ومهمة البيئة إظهار هذه القدرة.

(محمد رفقى عيسى، ١٩٨٧ : ٦٨)

ولذلك أقام تشومسكى نظريته على أساس أن اللغة عمل عقلى يتميز به الإنسان مهتماً بالجانب العقلى عنده من أجل الكشف عن قدراته فى فهم اللغة وإنتاجها، حيث يرى تشومسكى أن الطفل يولد ولديه استعداد فطرى (غريزى) للمهارة اللغوية، وقد أطلق على هذا الاستعداد : جهاز اكتساب اللغة ***Language acquisition device (LAD)*** وهو ميكانيزم افتراضى داخلى

يمكن الأطفال من السيطرة على الإشارات القادمة وإعطائها معنى , وبالتـــالى إنتاج الاستجابة. *(سامى محمود عبد الله، ١٩٩٦ : ١٦٨)*

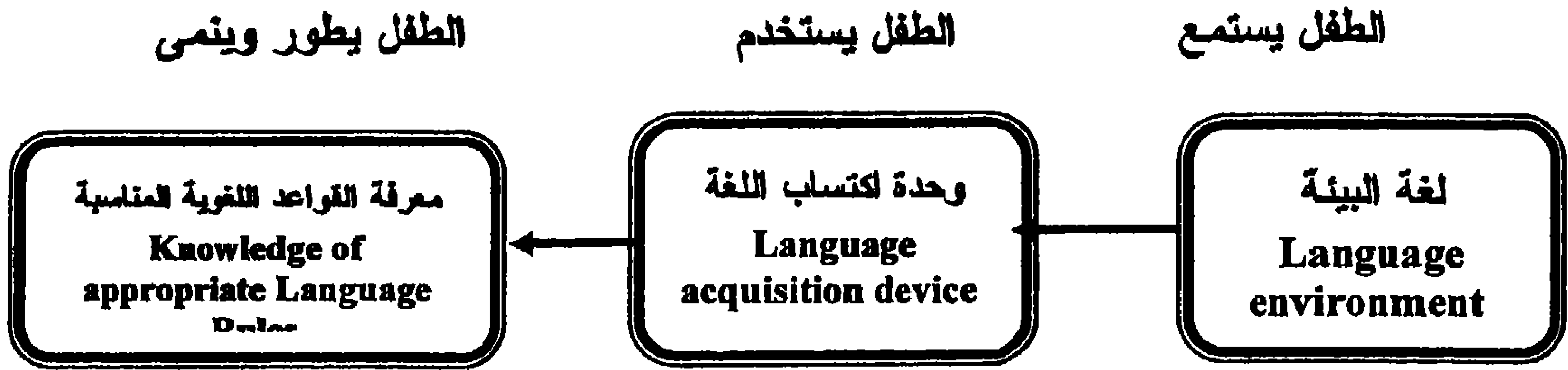
وفى هذا الإطار ناقش ماكنيل **Mcneil** (١٩٧٠) أداة اكتساب اللغة (LAD) باعتبارها نموذجاً يتسق مع المدخل الفطرى , ويشير هذا النموذج إلى أن الكلام الذى يسمعه الطفل يمر عبر أجهزة تساعده على فهم وتعلم قواعد اللغة التى يسمعها، وباستمرار تعرض الطفل للكلام، ومن خلال عملية اكتساب اللغة، يتعلم القواعد، كما تنمو لديه القدرة على اتباعها أثناء الكلام، ولكن الاستعداد اللغوى أو معرفة اللغة ليست بالضرورة ممثلة للأداء أى ممارسة تلك المعرفة، وقد عبر ماكنيل Mcneil عن هذه النظرية بالشكل (٢) :



شكل (٢) نموذج ماكنيل لاكتساب اللغة. (نقلا عن: عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١١٨)

وقد قدم هذا النموذج لتفسير كيفية تفاعل المدخلات اللغوية والاستعداد العضوى للطفل لتكوين الاستعداد لاستخدام القواعد , وفى هذا الإطار يؤكد فان **Fan** (١٩٨٠) أن أصحاب نظريات القابلية البيولوجية Biological Propensity Theories وعلى رأسهم تشومسكى يرون أن الإنسان مزود بأنظمة بيولوجية Biological systems وضعت بصورة محددة لدى التركيب الإنسانى لكى توجه عملية اكتساب اللغة ، والتى تتوقف بدورها على معرفة

الفرد واكتشافه للقواعد التحويلية Transformational Rules المناسبة للغة الخاصة بمجتمعه من خلال البارامترات المحددة لهذه اللغة، والشكل (٣) يوضح ذلك .



شكل(٣) كيفية اكتساب اللغة وتطورها . *(نقلا عن: السيد عبد الحميد، ١٩٩٦ : ٢٢)*

يتضح من خلال الشكل (٣) أن الإنسان لا يستخدم اللغة كنوع من المحاكاة والتقليد للنماذج المحيطة به، ولكن يستخدمها بصورة جديدة إبداعية، حيث إنه مزود بقدرة فطرية تجعله ينسج جملاً جديدة لم يسمعها من قبل .

وفى معرض تأكيد ذلك أشار تشومسكى Chomsky (١٩٨٨) إلى حقيقة مهمة مؤداها، أن الصغار يتعلمون الكلام ويمارسونه رغم أنه نادراً ما يقوم أحد بتصحيح كلامهم وطريقتهم فى تركيب الجمل، ويفسر ذلك بأن لدى الطفل معرفة فطرية بقواعد الكلام، وهذا لا يعنى أن هناك نسقاً نحوياً معيناً ذا طبيعة فطرية، ولكنه يعنى أننا نمتلك مخططاً فطرياً Innate scheme لمعالجة المعلومات وتكوين أبنية مجردة Abstract structures .

(فى : روبرت سولسو، ١٩٩٨ : ٤٩٨)

المسلمات التى تقوم عليها النظرية :

تقوم هذه النظرية على مجموعة من الأسس والمسلمات والتى تفسر اكتساب الفرد للغة وهى :

أ- اللغة تنطوى على قدر كبير من التماثل Uniformity , وغالباً ما يرتبط البناء الضمنى ارتباطاً محكماً بمعنى الجملة أكثر من ارتباطه بالخصائص الشكلية (السطحية)٠

ب- اللغة ليست نظاماً أو نسقاً مغلقاً Closed system , ولكنها نظام منتجGenerative system٠

ج - البنى الضمنية للغة تحتوى على عناصر عامة فى جميع اللغات، تعكس الأسس التنظيمية الفطرية للمعرفة، وهذه الأسس أو المبادئ التنظيمية قد تؤثر تأثيراً مباشراً فى التعلم وفى إنتاج اللغة٠

د - ارتقاء اللغة لا يمكن وصفه ببساطة فى مصطلحات مبنية على مبادئ التعلم الإجرائى ولكن النظرية النفسية يجب أن تهتم بالعمليات الضمنية، بدلاً من اهتمامها بالعمليات السطحية٠ *(روبرت سولسو، ١٩٩٨ : ٤٩٢)*

هـ - قواعد اللغة ليست مجموعة ما نلاحظه فى نصوصها وعباراتها المنطوقة، فهذه النصوص والعبارات صور من الأداء، ولكن قواعد اللغة تمثل المعرفة العقلية الكامنة وراء هذا الإنتاج، ولهذا لا يجوز الاكتفاء ببحث الأداء فى النصوص، بل لابد من كشف القواعد الكامنة المؤثرة فى إنتاج المعنى *(محمود فهمى حجازى، ١٩٩٣ : ١٣٩)*

وقد اهتمت نظرية تشومسكى بمصطلحين مهمين هما الكفاءة اللغوية، والأداء اللغوى، وهذان المصطلحان كانا سبباً فى تجسيد نوعين من البناء اللغوى هما : البنية السطحية، والبنية العميقة. *(عبد الحليم محمود، وآخرون، ١٩٩٠ : ٥٥٢)*

١- الكفاءة اللغوية، والأداء اللغوى :

يفرق تشومسكى بين الكفاءة اللغوية والأداء اللغوى, على أساس أن الأول يشير إلى القدرة التى تتكون لدى كل فرد من أفراد مجتمع معين، والتى تمكنه من تكوين ما يريده من جمل جديدة فى مناسبات مختلفة، ويسمى تشومسكى هذه الكفاءة بالمعرفة اللغوية وتشير إلى معرفة الفرد بالقواعد الصرفية والنحوية التى تربط المفردات بعضها ببعض فى الجمل , أما الأداء فيقصد بها الأصوات التى ينطقها الفرد بالفعل , والتى قد لاتكون صورة صحيحة للغة لأن فيها الكثير من التردد والتكرار والتوقف ومخالفة القواعد اللغوية.

(عبدالمجيد سيد أحمد, ١٩٨٢ : ١٣٩)

ولفهم السلوك اللغوى يجب فهم القواعد التى تحكم ذلك السلوك، وبناء على ذلك لكى نحصل على نموذج للأداء اللغوى علينا أن نكون نموذجاً للكفاءة اللغوية، فالنشاط اللغوى يجب ألا يقتصر على النظر فى ظاهر اللغة (الأداء), وإنما يعمل على استنباط القواعد التى تكون أساس اللغة، تلك القواعد التى تشكل المعرفة الحقيقية للغة (الكفاءة)، وتمكن هذه الكفاءة أو القواعد الفرد من توليد عدد لانهائى من الجمل الصحيحة ، وكذلك من إخضاع الجمل البسيطة إلى عدد من التحويلات كما أنها تمنع من تكوين جمل غير صحيحة.

(جوديث جرين، ١٩٩٣ : ١٢٣)

وفى هذا الإطار يمكن الإشارة إلى القواعد التحويلية والتى تلقى مزيداً من الضوء على مصطلح الكفاءة اللغوية، فالنحو التحويلى يعتبر مكونا أساسيا فى نظرية تشومسكى، وهو تحول أحد الأبنية إلى بناء آخر، حيث يشير إلى تفصيلات للقواعد التى تحكم هذا التحول من رسالة لغوية ذات شكل معين إلى رسالة أخرى، فالجمل قد تكتب فى أشكال مختلفة مع الاحتفاظ بالمعنى الأصلى، وهكذا يمكن تفسير القدرة على توليد عدد لا حدود له من الجمل المختلفة والعديد من الأشكال المختلفة لكل جملة، ليس نتيجة للمحاكاة بل كنتيجة لامتلاكنا الفطرى لقواعد معينة، تتيح لنا أن نصوغ جملاً، وأن نحولها إلى جمل أخرى تعبر عن نفس المعنى، حيث يطلق على هذه القدرة الضمنية : الكفاءة اللغوية. *(روبرت سولسو، ١٩٩٨ : ٤٩٦).*

معنى هذا أن القدرة على إنتاج اللغة وفهمها تسمى الكفاءة اللغوية، وهى التى طبع عليها الإنسان منذ طفولته وخلال مراحل اكتسابه للغة، وهى بمثابة مقدرة تجسد العملية التى يقوم بها متكلم اللغة بهدف صياغة الجمل، وذلك طبقاً لتنظيم القواعد الضمنية التى يمتلكها. *(ميشال زكريا، ١٩٨٦ : ٤٥)*

وفى إطار هذه النظرية يجب الإشارة إلى أن الأداء اللغوى قد يتأثر ببعض العوامل الطفيلية الخارجة عن إطار اللغة تجعله ينحرف عن الصورة "المثالية" وهذه العوامل قد تكون متعلقة بالمرحلة النمائية للطفل، وقد يكون منشؤها الانتماء إلى طبقة اجتماعية معينة، ولذا فإن دراسة الأداء اللغوى يجب أن تكون فى إطار اعتمادنا للفكرة القائلة بعدم التساوى بين الأداء والكفاءة، وبأن الأداء يمثل صورة مشوشة للكفاءة اللغوية لتأثره بالعوامل الخارجة عن نسق اللغة. *(محمد رفقى عيسى، ١٩٨٧ : ٦٩)*

و من أهم أهداف نظرية تشومسكى هو اكتشاف القواعد الضمنية الكامنة وراء الكفاءة اللغوية والتى توجه عملية الكلام التى يكتسبها الطفل من خلال نشأته فى بيئة لغوية٠

٢- البنية السطحية، والبنية العميقة :

يهدف هذا المبدأ إلى تقسيم التركيب اللغوى بين بنية ظاهرة تتمثل فى الصورة الكلامية التى ينطق بها المتكلم، وبنية تحتية تتمثل فى الجملة الأصولية أو اللبية٠

(روبرت سولسو، ١٩٩٨ : ٤٩٢)

فقد يتفق التركيبان فى البنية الظاهرية، ولكنهما يختلفان فى بنيتهما العميقة، وعلى العكس من ذلك قد تختلف البنى السطحية وتتفق فى بنية عميقة واحدة، فالبنية العميقة "أصلح النجار الطاولة" يمكن أن نعبر عنها فى بنى سطحية مختلفة مثل : الطاولة أصلحها النجار، النجار أصلح الطاولة، ومن ثم يستلزم فهم أى جملة (بنية ظاهرية) إرجاعها إلى تركيبها الأساسى (البنية العميقة)٠ ***(محمد رفقى عيسى، ١٩٨٧ : ٧٠-٧١)***

فالبنية العميقة هى أنماط من العلاقات كامنة فى العقل عند أبناء الجماعة اللغوية، وتصدر الجمل والعبارات التى نسمعها ونفهمها وندركها عن هذه البنية العميقة الكامنة٠ ***(محمود فهمى حجازى، ١٩٩٣ : ٤٢)***

وقد أكدت نظرية تشومسكى على عدد من القواعد والمفاهيم المرتبطة بكل من البنية السطحية والبنية العميقة والتى يجب الإشارة إليها منها : قواعد بنية العبارة، والتى يطلق عليها أحياناً القواعد التفسيرية البسيطة والتى تهدف

إلى صنع سلاسل من الكلمات التى تمثل الجمل الأساسية، أو ما يعرف بالجملة النواة. *(جوديث جرين، ١٩٩٣ : ١٤٧)*

كما أكدت هذه النظرية على مفهوم القواعد التحويلية، ودورها هو معالجة الجملة النواة من أجل التوصل إلى صيغة نهائية للجمل المعقدة مثل الجمل المبنية للمجهول، والجمل المنفية.

٣- البنية العميقة والمعنى الدلالى :

لقد ساعد مفهوم البنية العميقة للتفريق بين معانى الجمل التى يكون ظاهرها غامضاً فمفهوم البنية العميقة هو الذى يؤدى إلى إزالة هذا الغموض، فالجملة عندما تكون غامضة تركيبياً فإن الفرد يقوم بعملية الفهم عن طريق إنتاج المعانى التى تحملها هذه الجملة باعتبار أن الوصف السينتاكتى للجملة يتضمن أكثر من مجرد الكلمات الحقيقية، فالبنية السطحية عند تشومسكى تمثلها كلمات الجملة، أما البنية العميقة فتمثل المعنى الذى يكمن وراء تركيب الجملة. *(جون ليونز، ١٩٨٥ : ١١٩-١٢٦)*

وفى هذا الإطار يؤكد تشومسكى أن دلالة الكلمة لا تقتصر على مدلولها فقط، إنما تحتوى على كل المعانى التى قد تتخذها ضمن السياق اللغوى، وذلك لأن الكلمات لا تتضمن دلالة مطلقة، بل تتخذ دلالتها فى السياق الذى ترد فيه، وكذلك ترتبط دلالة الجملة بدلالة مفرداتها وببنيتها التركيبية. *(ميشال زكريا، ١٩٨٦ : ١٤٠)*

يتضح من خلال العرض السابق لنظرية تشومسكى تأكيدها على التحليل الدلالى، والذى يهدف إلى فهم الجانب المتعلق بالمعنى، أو بمحتوى الرسالة اللغوية التى تنقلها الجملة، وينصب على ما تشير إليه الجملة من وحدات

وأحداث، ودلالات خارجية، كذلك أكدت على أن غاية اللغة هي توصيل المعنى، ومن غير ذلك لن تكون هناك لغة حقيقية.

وتمدنا هذه النظرية بمجموعة من الأسس التى تسهم فى تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهى، ومنها الاعتماد على وحدات لغوية ذات معنى واضح يتناسب مع مستوى وسن عينة الدراسة بحيث تكون أكثر ارتباطا بواقعهم كما يجب أن تكون مثيرة وجذابة بالنسبة لهم مثل اختيار الجمل البسيطة والتى ترتبط بواقع حياتهم اليومية كالجمل الخاصة بالمدرسة والهوايات التى يمارسها التلاميذ، فالاهتمام يجب أن يكون منصبا على المعنى اللغوى السليم , واستخدام جمل تامة المعنى, وكذلك استخدام الفقرات المتكاملة المترابطة فى معانيها كالفقرات الخاصة بالعلماء كأحمد زويل, وكذلك الفقرات الخاصة بالرياضة والسياحة فى مصر وسيتم مراعاة ذلك عند بناء برنامج الدراسة , وسوف يتم تدريب التلاميذ على التعبير الشفهى من خلال صور لغوية مختلفة .

ج- النظرية المعرفية :

يؤكد المعرفيون على النمو المعرفى كأساس لجوانب النمو الأخرى، ومنها النمو اللغوى، حيث يعد النمو العقلى مطلباً أساسياً لاكتساب وتعلم اللغة، يذهب المعرفيون إلى أهمية الجوانب المعرفية مثل : الإدراك، والتعرف، والتمييز، والتصنيف، والتجريد، والاستدلال فى عملية اكتساب اللغة وتعلمها.

ويعد ارتقاء الكفاءة اللغوية هو جوهر النظرية المعرفية، والذى يحدث نتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته، فالطفل يتعلم التراكيب اللغوية عن طريق تقدير فرضيات معينة مبنية على النماذج اللغوية التى يسمعها، ثم يصحح هذه الفرضيات أثناء ممارسة اللغة، ويتم تعديلها - عندما يتضح له خطؤها -

تعديلاً يؤدى إلى تقريبها تدريجياً من تراكيب الكبار، إلى أن تصبح تراكيبه مطابقة لتراكيبهم، فالطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التى يسمعها، ثم يطبق هذه القاعدة، ثم يعد لها إلى أن تطابق القاعدة التى يستعملها الكبار.

(كريمان بدير، إميلى صادق، ٢٠٠٠: ٥٢)

وتلعب العمليات الذهنية فى تعلم اللغة عند المعرفيين دوراً مؤثراً وفعالاً فهى عملية نشطة ينتج من خلالها المتعلم اللغة، فهو ليس متلق لنماذج لغوية تفرض عليه من خارجه، ولكنه هنا مبدع وواع، فلا تقتصر مهمته على استدعاء النماذج اللغوية التى سبق أن خزنت لديه وذلك عندما يتوافر المثير المناسب؛ فالمعرفيون يعنون بالمعنى حيث يشكل عندهم قضية رئيسة وذلك خلافاً للسلوكيين الذين يعتبرونه قضية غير مهمة بالنسبة لهم مقابل الشكل الظاهر للغة. *(نجلاء أحمد المحلاوى، ٢٠٠١)*

ويشير *ميرسر Mercer (1991: 289)* إلى أن المعرفيين يؤكدون على أن ما يحدث بداخل المتعلم يستحق الانتباه أكثر مما يحدث خارجه.

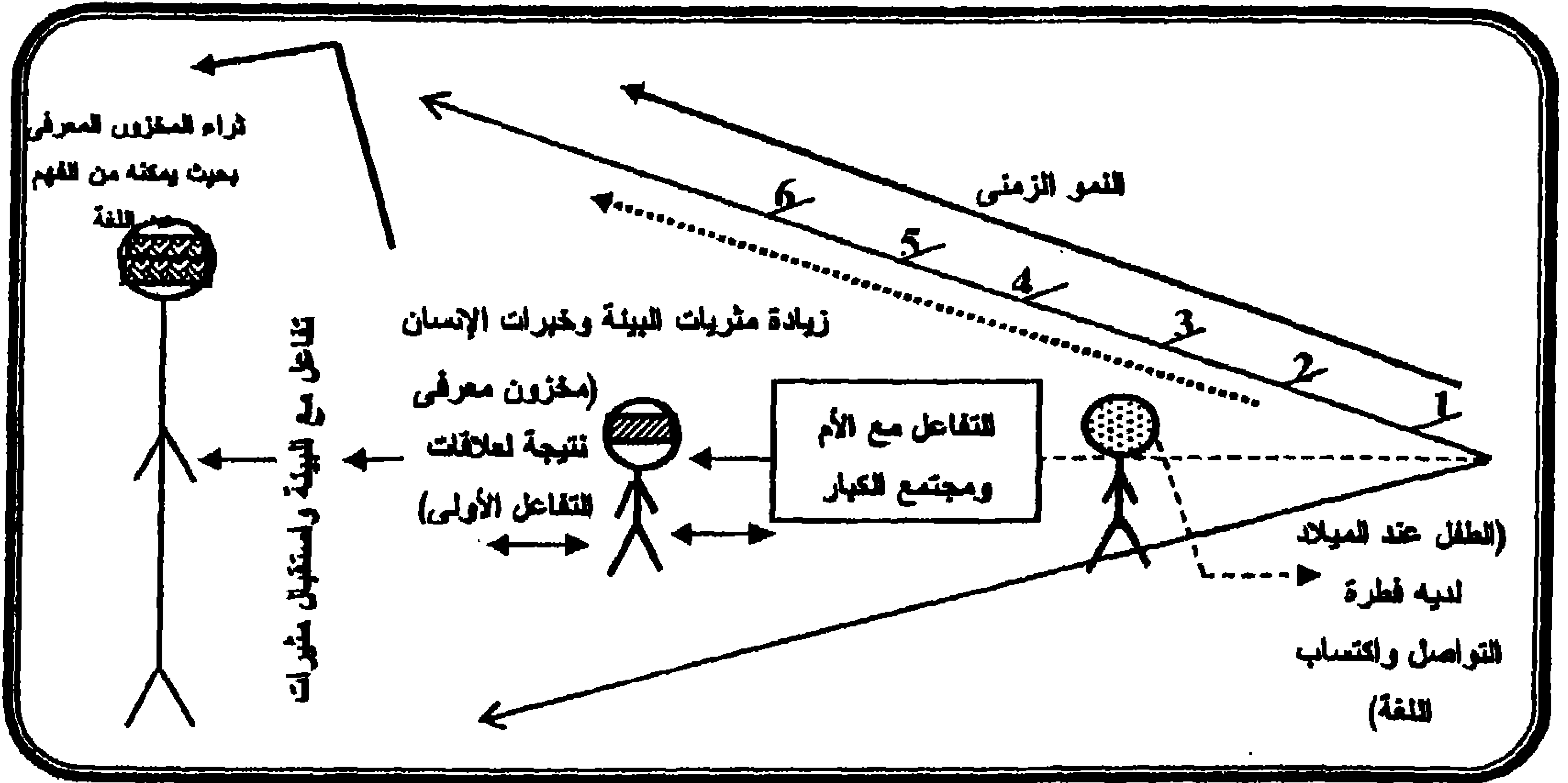
فعملية التعلم لديهم تنطوى على استخدام المعرفة السابقة لدى المتعلم، واستراتيجيات تفكير متنوعة لفهم الأفكار فى الموقف الجديد، وبالتالى ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وإدماجها فى البنية المعرفية للمتعلم مما يجعل التعلم ذا معنى لديه.

(حسن زيتون، ١٩٩٧: ٥٩)(Mclean. J & Mclean. L. 1999: 87)

وينطبق على ذلك التواصل اللغوى؛ حيث ينطوى على عملية ذهنية وهى عملية "الترميز" والتى تعنى تحويل المعنى الذى فى ذهن المتحدث إلى

"مبنى"، أى رموز تتمثل فى وحدات صوتية "فونيمات" والتى تشكل الألفاظ التى تكون الجمل المؤدية للمعنى، والتى تتحول هى الأخرى إلى معنى فـى ذهـن المستمع، على أن هذا المعنى يختلف من شخص لآخر حسب مخزونه المعرفى أو ما يطلق عليه "البنية المعرفية"٠ *(مصطفى حميدة، ١٩٩٧ : ١٢-١٥)*

ويستدل مما سبق أن المعرفيين يولون اهتماماً بالغاً بالعمليات العقلية والخبرة السابقة لدى المتعلم، حيث يرون أن ما يتلقاه المستمع من كلام يعالج ذهنياً بواسطة العمليات المعرفية، ويتشكل معناها فى ضوء الخبرة السابقة أو البنية المعرفية لديه، والتى تختلف من فرد إلى آخر، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل (٤)٠



شكل (٤) دور البنية المعرفية فى الفهم عن اللغة (نقلاً عن : *نجلاء أحمد المحلاوى، ٢٠٠١: ٣١)*

"يظهر فى الشكل السابق أن الطفل عند الميلاد يكون مـــزوداً بـــالفطرة للتواصل مع الآخرين، وهو ما أطلق عليـــه تشومـــسكى Chomsky جهـــاز اكتساب اللغة، ثم يتواصل مع الآخرين، ومنهم الأم، عن طريق "لغة الجسد" فى أول الأمر ثم المنطوق بعد ذلك، وباتساع بيئة الطفل، واتساع مثيراتها يـــزداد المخزون المعرفى، فيزداد الفهم عن اللغة، ويختلف الإنسان عن الآخرين فـــى نظرته للأشياء وتستمر هذه العملية ما دام الإنسان حياً".

(نجلاء أحمد المحلاوى، ٢٠٠١ :٣٢)

وهكذا يفترض أصحاب النظرية المعرفية أن المهارات اللغوية للطفـــل تسير فى مراحل نمائية تتفق مع المراحل النمائية للعقل؛ فبالإضافة إلى النضج، تظهر أهمية الخبرة فى النمو اللغوى فالكلمات الأولى التى ينطقها الطفل تصف الناس، والأشياء، والأفعال التى يخبرها فى مواقف الحياة اليومية؛ حيث يمثـــل اكتساب هذه الكلمات الأولى تركيبة من خبرات الطفل وتزويده بقـــدرة علـــى التعبير المجرد عن تلك الخبرات (فى صورة كلام) وينطوى ذلك على افتراض ضمنى مؤداه أن الطفل يكون مفاهيم معرفية عن العالم قبل أن يستطيع التعبير عنها لغوياً بالكلام. *(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧: ١١٧ – ١١٨)*

وتعد الجوانب الاجتماعية من الجوانب التى يؤكـــد المعرفيـــون علـــى أهميتها فى اكتساب اللغة؛ حيث يرون أن تمكن الفرد من قواعد لغته لا يكفـــى وحده لكى يتمكن من استخدام اللغة فى مجتمعه بصورة صحيحة وملائمة؛ إذ لا بد للفرد من اكتساب قدرات أخرى تتمثل فى القدرة على التواصل الاجتماعى، والتى تتألف من القواعد الاجتماعية لاستخدام اللغة استخداماً مناسباً للمواقـــف المختلفة. *(على عبد العظيم سلام، ١٩٩٣)*

ولعل هذا ما قصد إليه المعرفيون الاجتماعيون , فبالإضافة إلى تأكيدهم على دور العمليات الذهنية فى اكتساب اللغة، رأوا أنه لن يكون هناك تعلماً ذا معنى إلا إذا كان وثيق الصلة بالبيئة فالتعلم عملية تتضمن بناء المعارف من خلال التفاعل مع البيئة، وفى هذه العملية التفاعلية يتأثر كل من الفرد والبيئة على حد سواء فهم يؤكدون على أهمية العمليات المعرفية من جانب، وعلى نشاط الفرد من جانب آخر .

وقد كان لعلماء اللغة العرب السبق فى إدراك أهمية السياق الاجتماعى فى فهم وإنتاج اللغة إذ قرر "ابن جنى" أن المعارف قد لا نتوصل إليها إلا من خلال إحاطتنا بالظروف التى تشكلت خلالها، ومن ثم فلا ينبغى أن يكتفى اللغوى بالسماع فقط وإنما يجب أن يجمع بين ذلك وبين الحضور والمشاهدة؛ أى يحيط بظروف الكلام . *(عبده الراجحى،١٩٧٧: ١٦٧)*.

وعلى ذلك فالسياق الاجتماعى له دور بالغ الأهمية فى فهم وإفهام اللغة، إذ يكشف النقاب عن كثير من جوانب المعنى والتى لا تظهر إلا من خلال إلقاء الضوء على الجوانب والسياقات المحيطة بذلك المعنى .

ومن هنا يمكن الاستفادة من ذلك فى إعداد برنامج الدراسة الحالية لعلاج صعوبات التعبير الشفهى؛ حيث يتضمن البرنامج أنشطة يمارس التلاميذ عينة الدراسة من خلالها اللغة فى سياقات متكاملة ذات معنى، مع تضمين أنشطة البرنامج بعض مجالات استخدام التعبير الشفهى والأكثر انتشاراً فى مجال التفاعل الاجتماعى كالحوار والمناقشة، هذا بالإضافة إلى تضمين أنشطة البرنامج ألواناً من النشاط اللغوى يحتاجه هؤلاء التلاميذ فى محيطهم الاجتماعى كالطلب، والسؤال، والإجابة عن السؤال، وقص القصة وغيرها من ألوان

النشاط اللغوى الذى يجعل تدريب التلاميذ على هذه الأنشطة المتضمنة فى البرنامج العلاجى ذا معنى فى حياتهم، ومن ثم يزيد ذلك من فعالية البرنامج.

وتمثل نظرية ***بياجيه Piaget*** الأساس الذى تقوم عليه النظرية المعرفية ، حيث يعتبر بياجيه أن النمو بجميع جوانبه يخضع للتفاعل بين الفرد بمكوناته، وبين البيئة بعناصرها.

(محمد رفقى عيسى، ١٩٨٧ : ٧٥)

فالنمو اللغوى للطفل يعد انعكاساً لسياق نموه المعرفى الذى يسير فى مراحل متتابعة، وتمثل المهارات اللغوية أحد تطبيقات المهارات المعرفية العاملة فى مجال التواصل، واستناداً على ذلك فإن النمو المعرفى يعد ضرورة ومطلباً سابقاً للنمو اللغوى.

(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١١٧)

وفيما يلى عرض لأهم مراحل النمو المعرفى عند بياجيه وكذلك مظاهر النمو اللغوى فى إطار هذه المراحل.

المرحلة الأولى : المرحلة الحسية الحركية : من الميلاد حتى سنتين :

ويعتمد الطفل فى تعامله مع محيطه فى هذه المرحلة على الحس والحركة، ويرتبط تفكيره بالأشياء المدركة، وتتمثل حركاته فى ردود الأفعال الدائرية، فيميل إلى تكررا الأفعال، ولذلك فمعظم المنطوقات اللغوية، تكون فى بدايتها مرتبطة بالجسم ككل، هذا بالإضافة إلى أنه فى هذه المرحلة لا يستطيع التمييز بين الرمز ومدلوله.

المرحلة الثانية:مرحلة ما قبل العمليات الفكرية: من سنتين حتى سبع سنوات:

وتتميز هذه المرحلة بتحول نوعية التفكير من الخبرة الحسية المباشرة إلى الاحتفاظ بها، وتأجيل إظهارها، وظهور بعض أنماط التفكير كالربط بين الأشياء، وإدراك العلاقات بينها، وتظهر الوظيفة الدلالية للرموز فى هذه المرحلة , حيث تشير إلى إمكانية دلالة شئ ما على شئ آخر، ويستطيع الطفل فى هذه المرحلة إدراك التماثل فى المعنى مع تغيير التركيب اللغوى، وكذلك القدرة على التحويل والتبديل وفهم صورة الجملة المنفية، ولكن لأنه لم تكتمل لدى الطفل فى هذه المرحلة القدرة على التصنيف أو التضمين فى فئات، نراه يستخدم الرمز اللغوى بشكل أكثر شمولاً وأكثر تعميماً لدلالته ٠

المرحلة الثالثة : مرحلة العمليات الفكرية العيانية : من سبع سنوات حتى إحدى عشرة سنة

ومع هذه المرحلة ينمو تفكير الطفل، حيث يبدأ فى إدراك مبدأ المادة، ويتحرر من تمركز التفكير، حيث يمكنه أن يدرك جانبين من جوانب الموقف فى آن واحد، وهنا يبدأ فهم الطفل للمجاز اللغوى، وكذلك فهمه للنكات٠

المرحلة الرابعة : مرحلة العمليات الفكرية الرمزية : فوق إحدى عشرة سنة

وتتميز بتحول العقل من العيانية إلى المنطق الصورى , واستخدام استراتيجيات الفكر المجرد، وفهم الاستعارات والكنايات، وإدراك المغزى من وراء القصص، والقدرة على التمييز داخل الفئات، كما يزداد فهمه للغة بمستوياتها المختلفة، وخاصة الجانب البلاغى٠

من خلال العرض السابق لأهم آراء أصحاب النظرية المعرفية يتضح لنا تأكيدهم على الجوانب المعرفية مثل الإدراك، والتعرف، والتمييز والتصنيف والاستدلال، فى عملية اكتساب اللغة وتعلمها، كذلك عدم إغفالهم لأهمية دور الفهم والقدرة على التواصل الاجتماعىفى نمو اللغة، حيث تؤكد هذه النظرية على الأهمية الجوهرية للبيئة فى اكتساب ونمو اللغة، فاللغة تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع بيئته، هذا بالإضافة إلى تأكيدها على الجانب الإيجابى الفعال والنشط للفرد فى تعلم اللغة.

الخلاصـــــة :

من خلال عرض النظريات السابقة يمكن استخلاص مجموعة من المسلمات والأسس تسهم فى اكتساب اللغة وهى :

١- **التعزيز** : فتعزيز الاستجابة اللغوية المرغوبة يؤدى إلى اكتسابها واستخدامها فى مواقف متباينة.

٢- **التكرار** : فالسلوكية تؤكد على أهمية الاقتران التكرارى بين اللفظ والمثير الدال عليه فى تعلم الاستجابة اللغوية.

٣- **التقليد (المحاكاة)** : ويعد عاملاً هاماً فى اكتساب اللغة، حيث يكون الطفل حصيلته اللغوية بناءً على محاكاة الأصوات والكلمات التى يسمعها، كما يستخلص القواعد اللغوية من النماذج التى يسمعها، ولذلك يجب تقديم نماذج لغوية صحيحة للطفل ضمن البرنامج العلاجي كما أكدت على ذلك المدرسة السلوكية.

٤- **الاعتماد على السياقات اللغوية الكاملة** : أى الاعتماد على السياقات ذات

المعنى فى تعلم اللغة، وهو ما يعرف بالطريقة الكلية فى تعلم اللغة، فالكلمة تكتسب معناها من خلال السياق، والسياق يكتسب معناه من خلال الفقرة وهكذا، وهنا يتحقق مبدأ التعميم ، فالكلمة تكتسب معناها من خلال استعمالاتها المختلفة.

٥- **تجزئة الوحدات اللغوية** : ينبغى تجزئة الوحدات اللغوية المراد تعلمها ليتعلم الفرد جزءا تلو الآخر، مع استخدام التغذية المرتدة، على ألا يتم الانتقال من جزء إلى آخر إلا بعد التمكن من الجزء السابق.

٦- **الاعتماد على المعنى فى تعلم اللغة** : وهو ما يعنى البنية العميقة فى نظرية تشومسكى، فدلالة الكلمة لا تقتصر على مدلولها فقط، وإنما تحتوى كل المعانى التى قد تتخذها ضمن السياق اللغوى، فالهدف الأساسى للغة هو توصيل المعنى، وكلما كانت المواد ذات معنى كان تعلمها أسرع من تلك التى تفتقد المعنى.

٧- **التنظيم** : فالتنظيم يعطى معنى، ويسهل الاستدعاء، وخصوصاً إذا اشترك المتعلم فى هذا التنظيم.

٨- **الفهم** : يعد الفهم عاملاً مهماً فى تعلم اللغة، حيث لا يمكن تعلم التراكيب اللغوية واستخدامها ما لم تكن قائمة على الفهم التام، كما أشارت إلى ذلك النظرية النحوية.

٩- **التدرج** : أى التدرج فى تعليم اللغة من المحسوسات إلى المجردات، وذلك يعنى الاعتماد على الصور والمجسمات أو المرئيات أولاً ثم الانتقال منها إلى المعانى الذهنية المجردة.

١٠- **الدافعية** : فدافعية الطفل للحصول على الاستحسان من المحيطين به إذا أنتج تركيباً لغوياً جديداً، يجعله يمارس اللغة بشكل متطور، بالإضافة إلى دافعيته للتعبير عن ذاته أو حاجاته الخاصة.

١١- **الممارسة** : فالتفاعل الحر فى مواقف اتصالية حقيقية يساعد على النمو اللغوى كما أكدت على ذلك النظريات المعرفية؛ حيث أوضحت أن النمو اللغوى يخضع للتفاعل بين الفرد وبيئته.

١٢- **النضج المعرفى** : حيث يعد شرطاً أساسياً للنضج اللغوى، وقد أكد على ذلك بياجيه فى نظريته المعرفية والذى أشار من خلالها إلى أن مراحل النمو اللغوى تسير جنباً إلى جنب مع مراحل النمو المعرفى.

١٣- **الخبرة** : وتعد الخبرة عاملاً مهما فى اكتساب اللغة، فالطفل يتعلم المفردات والقواعد اللغوية ليعبر عن تعلمه نتيجة الاستكشاف النشط الفعال للبيئة، والخبرات المباشرة، وغير المباشرة التى يخبرها الطفل فى حياته اليومية، وفى علاقاته مع الآخرين.

١٤- **التشابه** : ويشير عامل التشابه إلى أن تعلم المواد اللفظية يتم بطريقة أسهل لتشابهها مع مواد سبق تعلمها.

١٥- **التصور** : فالصور العقلية تسهل التعلم عن المثيرات المجردة.

١٦- **سهولة النطق** : فالكلمات الأكثر سهولة فى النطق تكون أكثر قابلية للتعلم من الكلمات الصعبة, كما أشارت إلى ذلك النظرية المعرفية.

ومن الجدير بالذكر أن هذه الأسس يمكن أن تشكل المسلمات الأساسية التى يبنى عليها تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهى.

ثانيا : مراحل النمو اللغوى :

يمثل ارتقاء اللغة ونموها أحد الموضوعات المهمة فى علم النفس اللغوى، والتى حظيت باهتمام كبير وبحوث متعددة، وقد أشارت العديد من الدراسات والتوجهات النظرية إلى أن النمو اللغوى يسير فى مراحل منتظمة متدرجة، وتظهر أهمية دراسة مراحل النمو اللغوى لدى الأطفال فى تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهى، حيث إن المدقق فى نشأة الصعوبة يظهرله أن هذه الصعوبات على الرغم من أنها تنتمى إلى الصعوبات الأكاديمية إلا أنها من الممكن النظر إليها أيضا على أنها صعوبات نمائية ظهر فيها الاضطراب فى منحنى النمو اللغوى الطبيعى لهذه العينة من الأفراد، ويمكن تناول مراحل النمو اللغوى كالتالى :

١- المرحلة قبل اللغوية :

وهى المرحلة التى تسبق مرحلة الكلمة الأولى عند الطفل ، وتبدأ هذه المرحلة عند نطق الطفل وتعلمه للوحدات الصوتية التى تحمل معنى محدداً، وبهذه الطريقة يشكل الطفل أول نظام لغوى بسيط له يتسم فى البداية بالسلبية؛ حيث يفهم ولكنه لا يستعمل ما يفهمه، وهذا النظام الابتدائى يكون القاعدة الأولى التى ينطلق منها الطفل نحو قدرتين أخريين تساعدانه على تطوير لغته : الأولى هى الانتقال من الجانب السلبى إلى الجانب الإيجابى، والثانية هى بناء نظم لغوية أكثر تعقيداً. *(سرجيو سبينى، ٢٠٠١ : ٤٤)*

وتضم هذه المرحلة مراحل صغرى هى :

أ-مرحلة الصراخ :

ويطلق عليها أحياناً مرحلة المناغاة العشوائية، وهى التى تلى الميلاد مباشرة، ففى لحظة الميلاد يطلق الطفل ما يسمى "بصيحة الميلاد" ويستمر الطفل فى الصراخ حتى يصغى إلى صوته تدريجياً ويجد لذة فى إصداره والتعبير عن حاجاته ورغباته، وسرعان ما تتميز الأصوات التى يبعثها الطفل تميزاً واضحاً : فمنها صرخة الجوع، وصرخة التألم، وغير ذلك، وبهذا يعبر الطفل عن الحالات النفسية عنده بأنواع من الصراخ، والوظيفة التى يؤديها الصراخ فى الأسابيع الأولى هى الحصول على معونة الكبار المحيطين به.

(Polloway,1989 : 202)

ب- مرحلة المناغاة :

وتبدأ فى الشهر الخامس أو السادس، ويطلق عليها أحياناً مرحلة المناغاة التجريبية، حيث يحرك فيها الطفل أجهزته الصوتية بأشكال مختلفة، ويستمع لنتائج هذه التغيرات والحركات، ويعد ذلك بداية الارتباطات السمعية الصوتية. *(فيصل الزراد، ١٩٩١ : ١٠٩)*

وفى الجزء الأخير من مرحلة المناغاة، يبدأ الطفل فى فهم الكلمات والعبارات، ويظهر نظاماً لغوياً أكثر مرونة، وتنوعاً، وتصبح أصوات المناغاة أكثر معنى باستخدام التنغيم والإيقاع؛ حيث يرتبط التنغيم المرتفع بالسرور، والتنغيم المنخفض بالتعب ***(Taylor, 1990 : 250)***

جـ- مرحلة تقليد الأصوات :

وينتبه الطفل فى هذه المرحلة إلى أصوات المحيطين به، ويستمع لهذه

الأصوات فى محاولة منه لتقليدها، وذلك بهدف أن يتصل بهم ويصبح مثلهم، حيث يتعلم الطفل تدريجياً استخدام الأصوات ليس فقط من حيث الإلقاء، ولكن أيضاً من حيث الفروق الصوتية التى توجد بينها. *(سرجيو سبينى، ٢٠٠١ : ٤١)*

ويمثل الاحتذاء ***Approximation*** فى هذه الحالة أهمية كبيرة، فالطفل غالباً ما يبحث عن سلوك لأداء مثالى، وذلك من خلال ملاحظة سلوك الآخرين والاحتذاء بهم فى هذا النشاط الصوتى. ***(خالد فاروق، ١٩٩٨ : ٤٠)***

مما سبق يتضح أن المرحلة قبل اللغوية تعد اللبنات الأولى التى تشكل القدرة على التعبير الشفهي, وأن أى صعوبة فيها تعوق النمو السليم للتعبير؛ولذا كان من الضرورى رعاية النمو اللغوى فى أثناء هذه المرحلة, وذلك عن طريق الاستجابة للأصوات التى يصدرها الطفل فى الأشهر الأولى؛ حتى تزداد حصيلة أصواته, إضافة إلى تدعيمها باستمرار؛ حتى يربط الطفل بين الأصوات التى يصدرها وإشباع حاجاته, وكذلك ينبغى استحسان المناغاة وتحفيزها؛ حيث تعد شكلا من أشكال الترويض اللفظى .

٢- المرحلة اللغوية :

وهى مرحلة تكوين الكلمات والمعنى كما يطلق عليها البعض، حيث يبدأ الطفل فى تكوين الكلمات والجمل البسيطة، وتعد هذه المرحلة من أخطر المراحل التى يمر بها الفرد فى سبيله لاكتساب اللغة، ولذا فالتعرف على هذه المرحلة بدقة . ومعرفة أهم العوامل المؤثرة فى النمو اللغوى فى أثنائها يعد عاملاً هاماً فى تجنب الكثير من المشكلات اللغوية وعلاجها، وتنقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين فرعيتين هما :

أ-مرحلة الكلمة الأولى:

قبل ظهور الكلمة الأولى تبدأ بعض الأصوات في التجمع على هيئة وحدات لتنقل معان معينة، ويواكبها استخدام الإشارات أو الحركات المعبرة، وهذه التجمعات الصوتية تعتبر بمثابة لغة خاصة يستخدمها الطفل بصورة منظمة ذات دلالة تعبيرية وتوجيهية تجعلها أهلاً لاعتبارها مرحلة من مراحل النمو اللغوى. *(محمد رفقى عيسى، ١٩٨٧ : ٤٩)*

ويحاول الطفل في هذه المرحلة ربط الكلمة بمعناها أو بمدلولها, فإنتاج أى كلمة صوتية يتطلب أن يكون للكلمة معنى، حيث تصبح رمزاً لشيء آخر، ويتعلم الطفل ربط الكلمات بالأشياء عن طريق تكرار أسماء الأشياء التى يدركها ويألفها •

(زينب شقير، ٢٠٠١ : ١٨٢-١٨٣)

وعادة ما يسمى نطق الكلمة الأولى لدى الطفل بالكلام الكامل، لأنه يوظف كجملة كاملة، ويشير إلى حدث معين، كما يقترن نطق الطفل للكلمة الأولى بإيماءات تنقل وظائف الاتصال اللغوى مثل: الطلب والتأكيد والاحتجاج وغير ذلك من الوظائف.

ويؤكد جان بياجية أنه في البداية تقوم الألفاظ بدور "رموز" أكثر من كونها "إشارات"؛ حيث إنها تفقد المعنى الثابت والمحدد وبالتالى فإن دلالتها الاجتماعية تصبح ضعيفة، ومع مرور الوقت تكتسب الكلمات معنى ثابتاً، وعاماً يطابق الأشياء والأفعال، أى تصبح الكلمات هى المعادل الشفهى للمفاهيم، وتفيد بصورة ملائمة فى الاتصال بالآخرين، كما يلجأ الطفل فى بداية هذه المرحلة

إلى الكلمات ذات المعنى الكبير : أسماء، صفات أفعال، وفى وقت متأخر يستخدم الكلمات التى لها وظيفة نحوية : أدوات تعريف، حروف جر، وبالمثل يختار من جملة كاملة الأجزاء ذات المعنى بالنسبة له (مثل لفظ الحساء فى الجملة : أمى تضع الحساء على النار لتسخينه). *(عبد الهادى عبده، فاروق عثمان، ١٩٩٥ : ٦٥-٦٦)*

ويذكر سرجيوسبينى (٢٠٠١: :٥٠) أن التطور فى هذه المرحلة يتسم بالخصائص الآتية:

١- إن الكلمات التى يزداد بها محصول الطفل اللغوى ليست هى بالضرورة التى تتردد كثيراً على لسان الوالدين بقدر ما هى الكلمات التى تتصل بتحقيق رغبة لدى الطفل، أو بتلك الموجودات فى بيئته القريبة، مما يشير إلى أهمية وظيفة اللغة لدى الأطفال عند بناء برنامج للتنمية اللغوية، كما يعطينا تفسيراً لظاهرة تأخر ظهور اللغة بين التوائم.

٢- إن الأشياء التى ينطق الطفل أسماءها أولاً هى تلك التى تتضمن حركة كالألعاب الصوتية، أو الحيوانات المألوفة.

٣- إن معدل زيادة الكلمات لا ينعكس على معدل التطور فى اللغة، فالزيادة الكمية ما زالت مرتبطة بالمدلولات المحسوسة، وتظل على هذا الارتباط حتى يدرك الطفل أن الكلمة يمكن أن تكون رمزاً عندما يلجأ إلى اللعب التخيلى فقطعة الخشب قد تكون سمكة إذا ما وضعها فى الماء، وقد تكون طائرة إذا ما جعلت فى السماء، وتكون كوباً إذا ما رفعها لكى يمثل الشرب فيها وهكذا نفصل الرمز عن المدلول عليه.

كما يتسم التطور فى هذه المرحلة أيضا بأنه فى البداية تكون المفردات السلبية أكثر ثراءً من الإيجابية، إذ أن الطفل يدرك معنى الألفاظ التى لا يستطيع أن ينطقها، فخبرته تصبح أكبر بقدر استيعابه واستخدامه للكلمة وقد عبر البعض عن ذلك بقولهم إن الأطفال لهم أذن كبيرة، وتؤكد لنا الإحصائيات التى توصل إليها بعض الباحثين هذا الأمر، وفقاً لإحصائية ***وسترن Western*** فإن الطفل البالغ ٨ أشهر يعرف ١٠٠ كلمة، والبالغ عامين يعرف ٣٠٠– ٤٠٠ كلمة والبالغ ٣ أعوام يعرف ١٠٠٠ كلمة. ***(سرجيو سبينى، ٢٠٠١ : ٤٥)***

كما يكتسب الأطفال معنى الكلمات بواسطة عمليات تدريجية فى التمييز ففى البداية يبدأ الطفل فى التعامل مع الكلمات وفقاً لمبدأ التعميم، ثم لا يلبث أن تتمايز لديه الكلمات، ففى البداية يستجيب للتشابه والاختلاف كما لو كان كل منها يعنى التشابه، فمعنى قبل ومعنى بعد يتشابهان عنده بحيث يعنيان قبلاً فقط أو بعدا فقط.

(عبد الهادى عبده، فاروق عثمان، ١٩٩٥ : ٦٣-٦٧)

ومن أهم العوامل المؤثرة فى النمو فى هذه المرحلة : سلامة أعضاء النطق، عامل التشجيع الاجتماعى، العلاقة بين الطفل والأم، وسائل الإعلام المسموعة والمرئية.

ب – مرحلة تركيب الجملة :

لا يبدأ الطفل فى تركيب الجمل إلا بعد أن يكتسب حدا أدنى من المفردات، فالطفل فى عمر سنتين لديه القدرة على تكوين جمل بسيطة مكونة من كلمتين ولا يبدأ بتركيب الجمل المركبة إلا بعد أن يكتسب مجموعة من

المفردات الواجب توافرها بأقل حد ممكن (١٠٠-٢٠٠) كلمة، وتزداد حصيلة نمو المفردات حتى تصل إلى (٢٧٧٢) مفردة فى سن الخامسة، ويزداد طول الجملة إلى ما يقرب من سبع كلمات. *(محمد عماد الدين اسماعيل، ١٩٨٩ : ٢٥٤)*

كما أن الطفل عند اقترابه من مستوى القواعد، ينخرط فى معرفة الأمور الصرفية، والنحوية، المتعلقة بلغة الأم وذلك من خلال عمليتين : استخدام وحدات الكلام فى الحديث (أى الكلمة أو مجموعة الكلمات التى تعلمها ويذكرها كما لو كانت وحدة واحدة) واستخدام المفردات من خلال التشابه، فالتراكيب اللغوية التى يتعلمها يمكن أن تتعدد عن طريق إبدال عنصر بآخر، كما تستقر لدى الطفل بفضل عمليات المراجعة العادية، ومتابعة وتصحيح الكبار، والتجارب والتمرينات التى يقوم بها الطفل بنفسه، حيث يصحح الطفل الحالات الخاطئة واحدة تلو الأخرى كتراكيب خاصة، ولا يمكن نطقها قياساً على التشابه مع أخرى.

(Bryan & Bryan, 1986 : 123-125)

وفى هذه المرحلة تتطور لدى الطفل قاعدتان أساسيتان من القواعد النحوية وهما قاعدتا النفى، والاشتقاقات فى أزمنة الأفعال وصيغ الجمع والتأنيث للأسماء , أما ما يخص قاعدة النفى فيمكن وصف الجملة المنفية عند الطفل على أنها مجرد إضافة "باح" مثلاً للكلمة أو الجملة مثل "باح أكل"، ولا يستطيع الطفل فهم النفى الداخلى أو الضمنى للكلمات، ثم يظهر فى إصدارات الطفل النفى المضاف إلى الكلمة مثل 'ما أعرف" ويعطى التنغيم صيغة تشبه كلام الكبار، ويتطور النفى عند الأطفال، وتقل أخطاء الاستخدامات ويظهر

التخصيص فى النفى بدلاً من إطلاقه على الجملة كلها , أما الاشتقاقات فالتصريفات اللفظية للأفعال والأسماء تكون متأخرة بعض الشئ، وقد تنتظم مع منتصف السنة الثالثة، فالطفل يستطيع أن يستنبط القاعدة النحوية، ويقوم بالاشتقاقات على هديها، ويظهر ذلك فى التسميات الخاطئة فى كلمات الطفل مثل أحمر , أحمره، ولا يستطيع الطفل فهم الجمل المعقدة – التى تحتوى جملاً فرعية ضمنية – إلا بعد انتقاله إلى مرحلة العمليات الفكرية العيانية , أى مع سن السابعة تقريباً حيث يتعرف على صيغ المقارنة وأدوات الربط. *(محمد رفقى عيسى، ١٩٨٧ : ٥٥-٥٦)*

ومن العوامل المؤثرة فى النمو اللغوى فى هذه المرحلة، الثروة اللفظية، التفاعل الاجتماعى، وتوفر المثيرات البيئية فى البيئة المحيطة بالطفل، ووجود النموذج السليم للأداء اللغوى , ومما هو جدير بالذكر أن أى خلل يحدث فى منحنى النمو اللغوى فى المرحلة اللغوية سواء كانت مرحلة الكلمة الأولى كعدم القدرة على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع, أو فى مرحلة تركيب الجملة كعدم القدرة على إنتاج جمل متكاملة الأركان أو عدم استخدام الاستفهام بشكل صحيح , كل ذلك يحول دون القدرة على إنتاج موضوع متكامل الأركان، وبالتالى تظهر صعوبات التعبير الشفهى التى تؤثر على تواصل الفرد وتفاعله مع الآخرين فى المدرسة أو فى المجتمع , ولذا فرعاية النمو اللغوى فى هذه المرحلة يعد ضرورة ملحة, ويمكن القيام بذلك عن طريق تشجيع الطفل على استخدام اللغة عن طريق استثارته، وإثابته من خلال عرض مجموعة من المواقف الجذابة والمحبوبة والتى يرغب فى التحدث عنها , ويراعى أن تتناسب هذه المواقف مع مستوى المتعلم العقلى , كما ينبغى تقديم نماذج كلامية جيدة

سواء فى المعنى أو التركيب لأن ما يقع على سمع الطفل يؤثر بشكل كبير على نطقه وتعبيره , وهذه الأمور يمكن الإفادة منها ومراعاتها عند بناء برنامج الدراسة الحالية .

وهكذا نجد أن مراحل النمو اللغوى تتتابع فى انتظام وتدرج , بحيث يكتسب الفرد فى كل مرحلة نظاماً من أنظمة اللغة ابتداء من الأصوات والتى تتجمع لتكون كلمات ذات معنى، فتنتظم هذه الكلمات وفق علاقات وأسس تتفق مع القواعد المتعارف عليها بين أبناء الجماعة، حيث تستخدم هذه الجمل فى حمل دلالات ومعان كثيرة ومتنوعة، وبذلك يتم التواصل بين أفراد المجتمع، بيد أن الفشل فى اكتساب أى من هذه الأنظمة يؤدى إلى صعوبة فى التواصل والتعبير • ويمكن تناول تلك الأنظمة اللغوية فيما يلى :

ثالثا : الأنظمة اللغوية

تتمثل الأنظمة اللغوية فى النظام الصوتى Phonology ، والنظام السينتاكتى (النحوى) Syntax، والنظام الدلالى Semantic, وفيما يلى بيان لكل نظام من هذه الأنظمة من حيث اكتسابه ومظاهر الفشل فيه :

١- النظام الصوتى (الفونيمى) :

أ - اكتساب النظام الصوتى

يعد النظام الصوتى عملية طويلة المدى، فالأصوات (الفونيمات)، هى الحروف التى تتكون منها الألفاظ أى الكلمات من حيث : مخارجها، وصفاتها ومبحث هذا النظام علم الأصوات، والنظام الصوتى يقوم على دعامتين : أولهما، معطيات علم الأصوات أى عدد معين من الأصوات لكل منها وصفه

العضوى، والسمعى، أما الثانية، فطائفة من المقابلات بين الأصوات من حيث المخارج والصفات، والوظائف.(**أحمد فؤاد عليان، ١٩٩٢ : ١٩**)

ويعتمد اكتساب وارتقاء النظام الصوتى على مبدأين : الأول، امتلاك الطفل مجموعة من الأنظمة الصوتية والتى تكتمل فى وقت واحد، وتعنى هذه الأنظمة فونيمات اللغة التى يتعلمها الطفل، أما المبدأ الثانى فهو اعتماد الطفل فى اكتسابه لهذه الأنظمة على منطوقاته ومنطوقات الآخرين، ويتحقق ذلك من خلال مرحلة المناغاة, وهو ما يحدث منذ حوالى الشهر الخامس إلى الشهر التاسع أو الشهر الثانى عشر تقريباً ، حيث يقوم الطفل بتكرار مجموعة أصوات بشكل ثابت ويجد متعة من استماعه لهذه الترديدات، ويكون العائد السمعى بمثابة تدعيم لإصدارها. ***(جمعة سيد يوسف، ١٩٩٧ : ٥٩)***

وقد يتعلم الأطفال فونيمات لغتهم من خلال تعلم بعض الخصائص المميزة للأصوات والتى تم اكتسابها بطريقة منتظمة، كما أنه قد يتعلمها عن طريق مجموعة فطرية من العمليات التركيبية المتسلسلة من خلال تبسيط الكلمات التى يستخدمها البالغون.

(Tarver & Sworth, 98 1: 501-502)

وللتقليد أهمية كبيرة فى هذه المرحلة، حيث إن منطوقات الأم تقدم النموذج الذى ينبغى أن يقترب منه الطفل، كما أن الذاكرة قصيرة المدى تؤدى دوراً مفيداً ما دام المطلوب من الطفل أن يحتفظ بالنموذج حتى يتمكن من رسم نسخة منه فى ذاكرته، ثم يقارنها بالنسخة الأصلية، ويمكن معرفة مدى ونوعية التقليد من الدرجة التى يستطيع الطفل بها محاكاة منطوقات الأم. ***(Taylor, 1990 : 229)***

ب – مظاهر الفشل فى اكتساب النظام الصوتى :

إن صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام تحدث عندما يوجد عجز فى إصدار أصوات معينة، وتتضح فى حذف بعض الحروف، واستبدال صوت بصوت، أو التشويه البسيط للأصوات، حيث يشير **مصطفى كامل (١٩٩٨ : ٢١٤)** إلى أن الطفل صاحب الصعوبة فى التعلم يعانى من عجز واضح فى نواح متعددة مثل : التمييز بين الحروف المتشابهة، إدراك وتعرف الحرف، فهم معنى الكلمة، التمييز بين الكلمات المتشابهة فى النطق والمختلفة فى المعنى، ضعف تكوين الكلمة وفهم معناها.

كما يؤكد كل من ***(Kearney & Drabman, 1993 : 52)، (Catts, Hugh, 1986 : 504)*** على أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون قصوراً واضحاً فى التجهيز الصوتى، حيث إنهم يجدون صعوبة فى استرجاع الشفرات الصوتية من الذاكرة، كما يعانون نقصاً فى القدرة على التشفير الصوتى، مما يؤدى إلى نقص مهارات التعرف على الكلمة.

وهناك من يرى أنه توجد أربعة أنواع من اضطرابات النطق نتيجة التتابع الخاطئ للأصوات وهى إبدال صوت بصوت آخر. والتشويه والخلل فى نطق الصوت ، وحذف صوت من الكلمة ، وزيادة صوت خارجي على الكلمة، وقد أظهرت التقارير أن حوالى ٣٨% من الأفراد لديهم اضطرابات فى الأصوات وتظهر هذه النسبة بشكل كبير عند الأطفال ذوى صعوبات التعلم. ***(Smith et al, 1997 : 221)***

مما سبق يتضح لنا أن من مظاهر الفشل فى اكتساب النظام الصوتى كما أشار إلى ذلك *مصطفى كامل (١٩٩٨)، وكيرنى ودرابمان* *Kearney &*

Drabman (1993) وسميث وآخرون Smith et al (1997) وكاتس هيوج Catts, Hugh (1986) :

١- العجز عن إصدار بعض الأصوات.

٢- حذف بعض الحروف.

٣- استبدال صوت بآخر.

٤- التشويه البسيط للأصوات.

٥- صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة.

٦- عدم القدرة على التشفير الصوتى.

٧- العجز عن استرجاع الشفرات الصوتية من الذاكرة.

٨- عدم القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة فى النطق والمختلفة فى المعنى.

٩- ضعف تكوين الكلمة.

١٠- عدم القدرة على تجزئة الكلمة إلى حروف ومقاطع ومقابلها الصوتى.

٢- النظام النحوى "السينتاكتى" :

أ – اكتساب النظام النحوى

ويحدث اكتساب النظام النحوى بعد تمام اكتساب الأصوات، والنطق بها، ويبدأ اكتساب التراكيب الفعلية منذ أن يضع الطفل كلمتين معاً، وفى هذه المرحلة تكون منطوقاتهم المختصرة من صنعهم هم، ولا يشترط أن يقلدوا كلام الراشدين، وتعتبر الطريقة التى يتعلم بها الأطفال وهى إضفاء المعنى على

جملهم البسيطة من المنجزات الهامة أثناء المراحل المبكرة لاكتساب النظام النحوى، فالأطفال يكتسبون مورفيمات تساعدهم على إعطاء مزيد من المعنى الدقيق للكلمات التى يستخدمونها، وأثناء هذه الفترة يكتسب الأطفال ما يشير إلى الجمع أو يشير إلى الملكية. ***(Tarver & Sworth, 1981 : 501)***

ويقصد بالتراكيب النحوية العبارات التى تتضمن جملتين فأكثر كما يقصد بها الكلام، وتركيب أجزائه، وطريقة ربط الكلام والأدوات الرابطة، ووظائف الكلمة فى التركيب، وأحوال إعرابها، وتعليل ذلك كله، وصلته بنفسية المتكلم وعقلية السامع، وتتعامل الأنظمة التركيبية مع شكل وتركيب الكلمات وتنظيمها فى جمل، وتترابط هذه الأنظمة بكل من الوظائف والعلاقات السيمانتية والأنظمة الصوتية، وعلى الرغم من أن نطق الكلمة الواحدة والكلمتين يعبر عن وظائف وعلاقات سيمانتية إلا أنه يأتى قبل تركيب الكلمات مع بعضها البعض فى جمل حيث إن اكتساب أنظمة التركيب يقدم وسائل فعالة للتعبير عن العلاقات داخل الجملة الواحدة وتركيب الجملة يأتى فى مرحلة تالية وبتسلسل منظم وثابت نسبياً.

(Hallahan & Bryan, 1981 : 150-151)

ويقوم النظام للنحوى على خمسة أسس، يتمثل الأول منها فى مجموعة من المعانى النحوية العامة مثل الخبر، والإنشاء، والإثبات، النفى، أما الثانى، مجموعة من المعانى النحوية الخاصة كالفاعلية، والمفعولية، والحالية، والإضافة، أما الثالث فمجموعة من العلاقات التى تربط بين المعانى الخاصة، حتى تكون صالحة عند تركيبها لبيان المراد منها، كعلاقة الإسناد، وعلاقة التخصيص، وتشمل علاقات : التعدية، والمعية، والظرفية، والتوكيد، والتحديد،

والتفسير، وعلاقة النسبة، وتشمل : معاني حروف الجر، وعلاقة التبعية وتشمل النعت، والعطف والتوكيد، والإبدال، أما الرابع فما يقدمه علماء الصوتيات والصرف لعلم النحو من قراءة صوتية أو صرفية كالحركات والحروف، أما الخامس، فالقيم الخلافية، والمقابلات بين أفراد كل عنصر. *(على عبد العظيم سلام، ١٩٩٣)*

ب – مظاهر الفشل فى اكتساب النظام النحوى :

إن الفشل فى اكتساب النظام النحوى يجعل عملية تعلم اللغة غير فعالة، والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون مشكلات فى تكوين الجمل حيث يستطيعون قول الكلمات منفصلة ولكن يواجهون مشكلات فى تكوين الجمل فهم يستخدمون جملاً بسيطة، ويستخدمون ضمائر الجمع وحروف الجر بطريقة خطأ، كما يعانون من مبالغة فى استخدام النكرات وأسماء الإشارة فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يتسمون بقصور التجهيز السينتاكتى مما يجعلهم يقعون فى أخطاء كثيرة مثل الحذف، والإضافة، والاستبدال، وعدم دقة استخدام الكلمات استخداماً نحوياً سليماً. ***(Anderson, 1982: 362)***

كما يشير إبراهامسن وشيلتون ***Arahamsen & Shelton*** **(:1989) 363** إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون قصوراً واضحاً فى التجهيز السينتاكتى والذى يظهر فى صعوبة استخدامهم للجمل الشرطية والزمنية وصعوبة تفسيرهم للجمل التى تتضمن علاقات سببية، كما أنهم يعانون صعوبة فى استخدام الاستفهام والإجابة عليه.

وفى هذا الإطار يشير كل من كامى وآخرين ***Kamhi et al (1990: 364)*** وتشارلن ***Charlen (1990: 31)*** إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم

يعانون من ضعف تحليل وفهم التراكيب اللغوية، وضعف في صياغة المفاهيم وتكوين الجمل، وكذلك يعانون من ضعف في فهم المفاهيم اللغوية.

فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يظهرون جملاً مبهمة غير كاملة، تبدو وكأنها كلمات متفردة لا يجمع بينها رابط أو علاقة ويؤكد ذلك كيرك وكالفانت حيث أكدا أن هؤلاء التلاميذ يظهرون عجزاً متعلقاً ببناء الجمل وتركيبها، حيث يستطيع هؤلاء الاطفال استخدام كلمات منفردة وعبارات قصيرة، ولكنهم يواجهون صعوبة في تنظيم كلماتهم , والتعبير عن أفكارهم في جمل كاملة، ويتصف نطقهم وكلامهم بحذف كلمات، وتحريف كلمات، وصيغ أفعال غير صحيحة وأخطاء قواعدية مرتبطة بدلالات الألفاظ. *(كيرك وكالفانت، ١٩٨٤ : ٢٢٩)*

مما سبق يمكننا التوصل إلى أن أهم مظاهر الفشل في اكتساب النظام النحوى (السينتاكتى) كما أشار إلى ذلك أندرسون Anderson (1982)، وتشارلن Charlen (1980)، وكامي وآخرون Kamhi, et al (1990)، وكيرك وكالفنت (١٩٨٤) هي :

١- استخدام كلمات منفصلة غير مرتبطة.

٢- استخدام جمل بسيطة غير كاملة.

٣- عدم القدرة على تفسير الجمل المبنية للمجهول.

٤- عدم القدرة على تفسير الجمل الزمنية.

٥- عدم القدرة على تفسير الجمل الشرطية.

٦- عدم القدرة على صياغة الأسئلة.

٧- عدم القدرة على استخدام صيغ النفى والجمل المركبة.

٨- أخطاء الحذف والإضافة والاستبدال.

٩- عدم القدرة على صياغة المفاهيم.

١٠- سوء استخدام الضمائر وأدوات العطف وحروف الجر.

١١- عدم القدرة على تنظيم الكلمات فى تتابعات تؤدى إلى معنى مفيد.

١٢- حذف وتحريف بعض الكلمات فى الجمل.

١٣- استخدام صيغ أفعال غير صحيحة.

١٤- المبالغة فى استخدام النكرات وأسماء الإشارة.

٣ – النظام الدلالى "السيمانتى"

أ – اكتساب النظام الدلالى:

لا يقتصر اكتساب الأطفال على الأصوات والتراكيب النحوية فقط وإنما يمتد الاكتساب للمعنى، فكما ينبغى أن يكون الأداء اللغوى سليماً نحوياً، ينبغى أن يكون ذا معنى مفيد، كما ينبغى فهم اللغة واستخدامها فى سياقها المناسب، ذلك أن الاستخدام اللغوى فى السياق الملائم من المجالات المهمة جداً، فالأطفال الذين يستخدمون اللغة بطريقة غير صحيحة يتعرضون للإحباط لأنهم لا يستطيعون أن يعبروا عما بداخلهم، وبالتالى لا يستطيعون التكيف مع المواقف الاجتماعية

(Hallahan & Bryan, 1981 : 150-151), (Polloway et al, 1989 : 93)

فاللغة تجعل للمعارف والأفكار البشرية قيمة اجتماعية، بسبب استخدام المجتمع لها للدلالة على معارفه وأفكاره، كما أن معانى الكلمات لا تكتسب إلا بعد أن يكون الطفل قد استطاع أن يكون صوراً ذهنية ثابتة، أو مفاهيم عن الأشياء والأحداث التى تشير إليها هذه الكلمات، وإلا لما استطاع أن يعبر عن الشئ فى غيابه أو يعبر عن شئ غير محدود، فالطفل لا يكتسب معانى الكلمات إلا إذا تكونت لديه المفاهيم التى ترتبط بهذه الكلمات أولاً، وبعبارة أخرى، إلا إذا استطاع أن يدرك أن الشئ الذى يراه مرة بعد مرة، أو الحدث الذى يختبره مرة بعد مرة، إما أنه هو ذاته (مفهوم دوام الشئ) وإما أنه أحد أفراد فئة متجانسة ذات خصائص معينة (المفهوم بشكل عام) وتصبح الكلمات فى النهاية عبارة عن رموز تشير إلى مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم وهو ما يقصد عند الحديث عن المعنى. (*أحمد فؤاد عليان، ١٩٩٢ : ٢٣*)

فالمعنى أو المفهوم أو المحتوى الدلالى شئ واحد، وتبدأ عملية تكوين المفاهيم منذ الولادة، منذ أن يبدأ يجذب انتباه الطفل ما يحيط به من مثيرات فى البيئة التى يعيش فيها، وما يترتب على حركته من نتائج، وكما يقرر بياجيه Piaget فإن مفاهيم دراسة الشئ والزمن، والمكان، والعدد والنسبية، وغيرها إنما تنمو تدريجياً كنتيجة للتغيرات الجوهرية التى تطرأ على الطريقة التى يدرك بها الطفل العلاقات بين الأفعال والنتائج.

(محمد عماد الدين اسماعيل، ١٩٨٩ : ١٢٢-١٢٣)

وفى هذا الإطار يشير هاليدى Halliday (١٩٨٤) إلى أن هناك عناية واضحة من علماء اللغة الاجتماعيين بالمعنى تظهر فى ربطهم بين اللغة والسياق الاجتماعي، حيث يقرر هاليدى فالنص – وهو شكل لغوى للتفاعل

الاجتماعى – سلسلة متصلة من المعانى المرتبطة، والمعانى هى اختيار المتكلم من بين الاختيارات التى تكون المعنى المحتمل، فالنص هو التحقق الواقعى للمعنى المحتمل، والاختيارات التى تكون المعنى تشتق من أصول وظيفية مختلفة، ويخطط لها فى إطار تدرك من خلاله بوصفها تركيباً نحوياً معجمياً، ومن ثم يتمثل المعنى فى اختيار الكلمات واستخدامها. *(فى : على عبد العظيم سلام، ١٩٩٣)*

ب – مظاهر الفشل فى اكتساب النظام الدلالى :

يشير كامى وآخرون ***Kamhi et al (1990: 643)*** إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من عجز فى تحليل وفهم التراكيب اللغوية، وضعف فى صياغة المفاهيم، وكذلك يعانون من ضعف فى فهم المفاهيم اللغوية، وعجز فى صياغتها وتكوين الجمل.

ويؤكد السيد عبد الحميد (١٩٩٦ : ١٣٥) أن ضعف التجهيز السيمانتى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يرجع إلى عدم قدرتهم على استخدام السياق فى اكتشاف معانى الكلمات المجهولة، وأن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبة فى صياغة المفاهيم، والتداعى اللغوى، وفهم العلاقات السيمانتية المختلفة، كما أنهم يعانون من وضع الكلمات واستخدامها بما يؤدى إلى إنتاج جمل ذات معان صحيحة.

ويمكن الانتهاء إلى أنه من أهم مظاهر الفشل فى اكتساب النظام الدلالى كما أشار إلى ذلك كامى وآخرون *Kamhi et al (1990)*، السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٦) هى:

١- عدم القدرة على تكوين المفاهيم اللغوية وفهمها·

٢- العجز عن استخدام الكلمات المناسبة للسياق اللغوى·

٣- عدم القدرة على تمييز معانى الكلمات المتشابهة فى ضوء السياقات المختلفة التى ترد بها·

٤- صعوبة التداعى اللغوى·

ومما هو جدير بالذكر أن وظيفة اللغة لا تتحقق إلا بتكامل الأنظمة السابقة وترابطها، فلابد أن تعالج هذه الأنظمة فى إطار كلى يحقق الاكتساب الأمثل للغة؛ حيث إن الفشل فى اكتساب اللغة أو الاضطرابات أو التشويش فى اكتسابها أو فى أى نظام فيها يعتبر واحداً من أكثر الأمور المدمرة التى تسبب عزلة للفرد عن مجتمعه·

(لندا هارجروف وجيمس بوتيت، ١٩٨٨ : ٢٢٥)

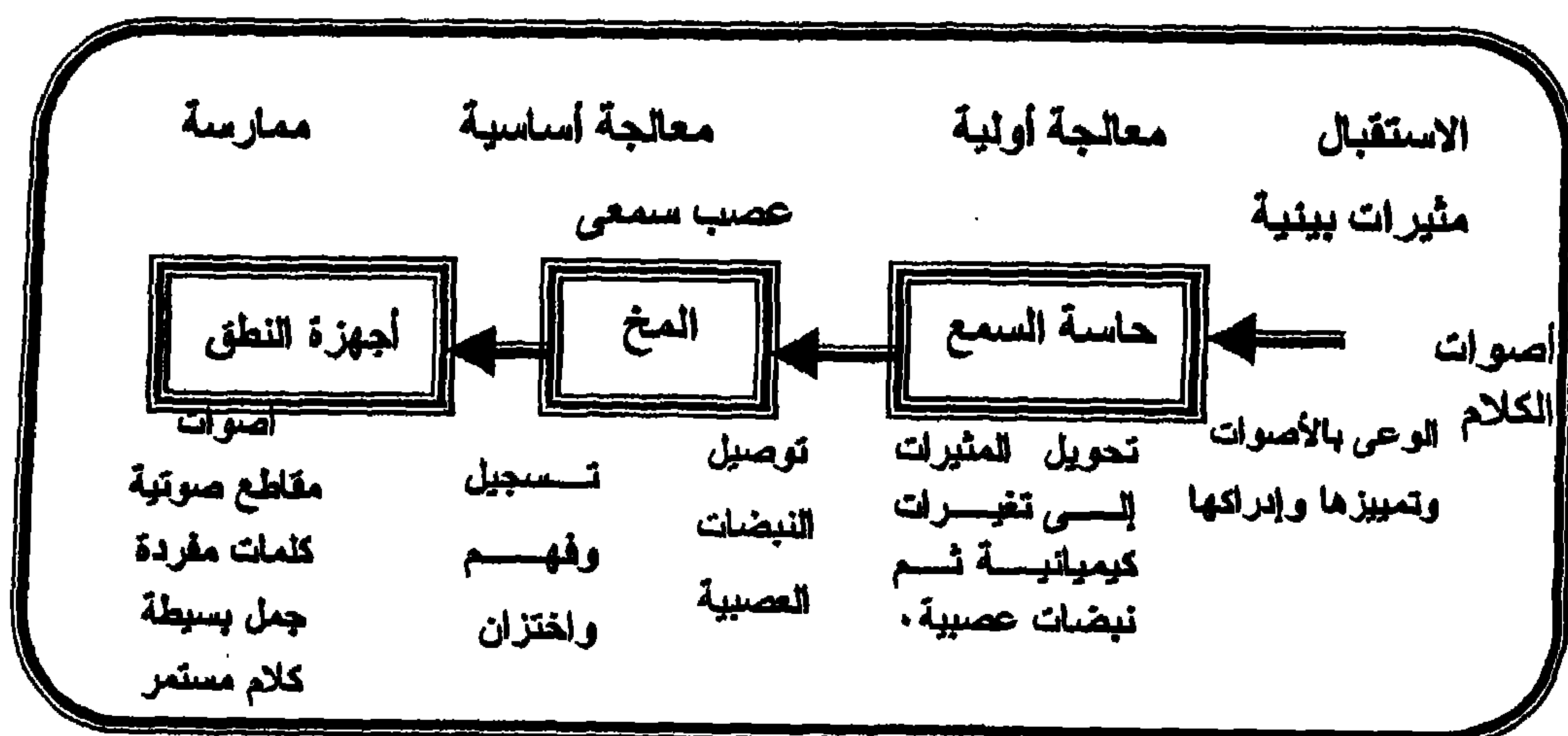
فى ضوء العرض السابق للنمو اللغوى وأهم سماته يتضح تنوع وتعدد مظاهر الفشل فى اكتساب أنظمة اللغة المختلفة سواء من ناحية الأصوات، أو التراكيب، أو الدلالات، ويمكن اعتبار هذه المظاهر مؤشرات لصعوبات التعبير الشفهى فى الجوانب الصوتية، والنحوية، والدلالية·

رابعا : العوامل المؤثرة فى قدرة الطفل على التعبير الشفهى :

على الرغم من تعدد صور اللغة وأساليبها إلا أن الشائع بين البشر استخدام اللغة الشفهية استقبالاً(استماعاً)، وإرسالاً(تحدثاً)، وبذلك يعد الكلام الجانب الشفهى أو المنطوق والمسموع من اللغة وهو الفعل الحركى لها، والكلام عبارة عن سياقات من الرموز الصوتية يخضع لنظام معين متفق عليه

فى الثقافة الواحدة، وهو بذلك أكثر خصوصية من اللغة لأنه أحد صورها، وتعتمد عملية الكلام على نمو مجموعة من الأجهزة الحسية والحركية والعصبية لدى الفرد، ويعد تكامل وظائف هذه الأجهزة وتناسقها مطلباً واستعداداً أساسياً لممارسة الكلام بصورة صحيحة. *(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ٢٧)*

ويظهر هذا التكامل من خلال الشكل (٥) :



شكل (٥) مراحل عملية الكلام، نقلاً عن (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ٣٠)

من خلال الشكل (٥) يتضح أن عملية التعبير الشفهى عملية معقدة، تتم من خلال مراحل متعددة، وتشترك فيها مجموعة كبيرة من الأجهزة العضوية، والعمليات النفسية، وتتأثر بكثير من العوامل والمتغيرات، منها عوامل داخلية تتصل بالنمو الجسمى، والفسيولوجى، والعقلى، للطفل، ومنها البيئة التعليمية، والتى تتمثل فى البيئة الأسرية، وجماعات الرفاق، والخبرات السابقة، والبيئة المدرسية، بما تحويه من ممارسات وأنشطة، ووسائل تعليمية، سمعية، أو بصرية، أو سمعبصرية، ولعل ذلك يبرر تعدد أسباب الصعوبات التى يمكن أن

تتعرض لها هذه العملية واختلافها من فرد إلى آخر، ومن صعوبة إلى أخرى

(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ٣٠)

١-العوامل البيئية :

"إن الافتراض القائل بأن اللغة هى مفتاح متغير يمارس البناء الاجتماعى من خلاله تأثيره على النمو النفسى للفرد، أصبح أكثر ذيوعاً، فاللغة، وخاصة اللغة الشفهية تربط بين تأثير الأبعاد التاريخية، والثقافية، وبين بيئة الإنسان، وهى الموضع الرئيسى لعلاقة الإنسان باستعداداته الفطرية مع البيئة التى تتفاعل معها هذه الاستعدادات".

(سيرجيو سبينى، ٢٠٠١ : ٧٢)

وقد انطلق العلماء من القول السابق لـــ "داريوفارين" Dario Varin فى تفسيرهم لتأثير العوامل البيئية على لغة الفرد، فالبيئة هى المصدر الأساسى لتوفير الأصوات التى يستقبلها الطفل ويتعامل معها، ويكتسبها، ويتعلمها، ويكون حصيلته اللغوية منها، وكذلك يستمد كلامه منها عند نضجه. ***(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١٧١)***

وفى هذا الإطار يؤكد **زكريا اسماعيل (١٩٩١ : ٦٩)** أن النمو اللغوى يتأثر بالعوامل البيئية بمعناها الواسع، المادية كالأفراد، والطبيعة، والعوامل المعنوية كالثقافة والعلاقات الاجتماعية، فالطفل يكتسب اللغة من والديه فى البداية ثم تتسع دائرته المعرفية وتزداد ثروته اللغوية نتيجة احتكاكه بالمجتمع الواسع وبكل ما يتعلق بهذا المجتمع ويحيط به، لذلك، فبقدر ما يحتك الطفل بهذه البيئة بقدر ما يستفيد لغوياً.

إن الدور الرئيسى الذى تلعبه البيئة هو التنبيه العام، وذلك عن طريق تقديم النموذج اللغوى السليم، وكذلك إغراق حواس الطفل بالمنبهات اللغوية؛ لكى يستطيع الطفل أن يكون نموذجه اللغوى ويغير ويصحح فى شكله ومساره، محاكاة لهذا النموذج الصحيح من البيئة.

(كريمان بدير، وإميلى صادق، ٢٠٠٠ : ١٧١)

ويمكن تقديم هذه النماذج للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال استخدام أشرطة الكاسيت المخصصة للأطفال , والتى تحكى القصص المثيرة والمناسبة لميولهم، وحاجاتهم, مستخدمة فى ذلك أسلوباً لغوياً سليماً؛ أى إثارة التلاميذ من خلال منبهات لغوية سليمة تدفعه لتقليدها واستخدامها استخداماً سليماً، وتتضمن بيئة الفرد :

أ-الأسرة والمستوى الثقافى والاقتصادى لها :

إن حياة الطفل الأسرية التى يعيش فيها لها تأثيرها المباشر على إعداده للعمل المدرسى واكتسابه للغة، فالظروف الأسرية غير المواتية التى ينشأ الطفل فى ظلها تعد مؤثراً هاماً وخطيرا فى نموه اللغوى، فاضطراب العلاقة بين الأم والأب، وسيادة جو التوتر والانفعال، والشجار بين أفراد الأسرة، وكثرة عدد الأبناء، وإهمال الطفل وإساءة معاملته، واستخدام العقاب المستمر كلها أمور تحول دون النمو اللغوى السليم للطفل.

(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١٧٠-١٧١)

كما يؤثر المستوى الاجتماعى والثقافى للأسرة على اللغة وتراكيبها النحوية، فقد ثبت أن الأطفال الذين ينتمون إلى مجتمع أقل ثقافة يستغرقون وقتاً

وجهداً فى رواية الحكايات المصورة، حيث يستخدمون بقلة الجمل الفرعية، ولا يظهرون اختلافاً ذا معنى فى الجمل الطويلة التى يستخدمونها، كما يفعل أقرانهم الذين ينتمون إلى مجتمع أرقى ثقافياً.

(سرجيو سبيني، ٢٠٠١ : ٧٢)

ولا يقتصر التباين بين الطبقات على الاختلاف فى أسلوب التعامل مع الأطفال، وإنما يتخطاه إلى الحرمان الثقافى **Cultural deprivation** فالطفل الذى ينتمى إلى طبقة تعانى من نقص فى المثيرات المادية يتعرض إلى تدن فى خبرته اللغوية، ويتبع ذلك الدخول فى منحدر تراكمى حين يؤدى هذا التدنى إلى عجزه عن الاستفادة مما يتعرض له من مثيرات جديدة أو خبرات من نوع متقدم. ***(Taylor, 1990 : 226)***

فالثقافة التى يولد فيها الطفل تساوى فى التأثير على نمو لغته العوامل العقلية والجسمية؛ إذ يؤدى تفاعل الطفل مع بيئته إلى نمو لغته أو إلى تأخرها، وذلك بحسب نوع العوامل التى يتفاعل معها. ***(فتحى يونس وآخرون، ١٩٨٧ : ٨١)***

وفى هذا الإطار أشارت أبحاث باسيل برنستين (Bernstein) فى بريطانيا إلى أن الانتماء إلى طبقة متدنية فى ثقافتها يظهر أثره فى التواصل اللغوى بين أفرادها؛ وأن الأنماط اللغوية لدى أطفال الطبقة المتوسطة تختلف عن الأنماط اللغوية بالنسبة للطبقة المتدنية حيث يميل أطفال الطبقة الأخيرة إلى استخدام المعنى الوضعى Denotative بدلاً من المعنى التضمينى Connotative، وتعكس استخداماتهم غياب التقابل السليم بين أسلوب التعبير والمفردات البيئية، كما أن مجالات الاختلاف لا تقتصر على اختلاف المعنى

للمفردات، وإنما تشمل درجة التقصير فى استخدام التركيبات اللغوية وكذلك إدراك العلاقات بين المفردات.

(فى : محمد رفقى عيسى، ١٩٨٧ : ٩٠-٩١)

وبالمثل وكما يؤثر المستوى الاجتماعى والثقافى على لغة الطفل يؤثر المستوى الاقتصادى كذلك عليها، حيث أثبتت الدراسات أن ذوى الدخل العالى لهم تأثيرهم على نمو أطفالهم اللغوى، إذ أن استخدام أجهزة الإعلام والتسلية الحديثة كالتليفزيون، والفيديو والألعاب المختلفة، والإمكانات بأنواعها تعمل على إثراء الطفل لغوياً، وتزيد من حصيلته اللغوية، فالاحتكاك بين الطفل والأجهزة الحديثة والإمكانات المتوفرة يؤدى إلى نمو لغوى سريع لدى الطفل، وينعكس ذلك على ثروته اللغوية، ودرجة استخدام الألفاظ والكلمات فى جمل مفيدة والطلاقة فى اللفظ والإجابة عن الأسئلة الموجهة إليه. *(زكريا اسماعيل، ١٩٩١ : ٦٩-٧٠)*

وفى هذا الصدد يذكر البعض أن طفل الأغنياء يفهم كلمات أكثر من طفل الفقراء، وأن الفرق بين الطبقة المثقفة العامة يمثل فرقاً فى مفردات الأطفال يقرب من ثمانية أشهر فى صالح أبناء الطبقة المثقفة، فالأطفال من الطبقة الغنية يظهرون قدرة أكبر فى التعبير عن انفعالاتهم من أطفال الطبقة الدنيا، علاوة على أنهم يخطئون أقل من أطفال الطبقة الدنيا، لأن أنماط اللغة التى سيتخدمها أولئك أكثر نضجاً وصحة. *(فتحى يونس وآخرون، ١٩٨٧ : ٨١-٨٣)*

ب- جماعة الرفاق :

تعد جماعة الرفاق من أهم العوامل التى تؤثر فى نمو مهارات التعبير الشفى لدى الأطفال عموماً، حيث إن الأطفال أكثر تقليداً فيما بينهم من الكبار،

ويتم ذلك من خلال لعب الأطفال، وتقليدهم للأدوار من خلال الأنشطة التمثيلية، بالإضافة إلى تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض أطول وقت ممكن، ويظهر ذلك في ضوء معرفة الفروق في الطلاقة اللفظية بين الطفل الأول لأسرته وبقية أخوته، نظراً لتمتعه بفرص أكبر في اللعب معهم وهو صغير في حين لم يجد أخوه الأكبر تلك الفرصة. *(خالد فاروق، ١٩٩٨ : ٦٢-٦٣)*

جـ-المدرسة :

والمدرسة جزء هام من البيئة التي يتعرض لها الطفل في أخطر مراحل نموه، مما يجعلها ضمن العوامل التي تسبب اضطرابات النطق والكلام لديه، وذلك من خلال ما يتعرض له من ضغوط دراسية، وما يترتب على ذلك من إخفاق ورسوب متكرر، وبالتالي الشعور بالقلق أو العدوان، أو الانطواء، وغيرها من المشاكل النفسية التي قد تؤثر عليه فيجد صعوبة في استخدام اللغة والتعبير عن نفسه. *(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١٧٠)*

وترى الباحثة أن لمعلم اللغة دوراً بالغ الأهمية في تنمية مهارات التواصل والتحدث لدى الأطفال وذلك من خلال فهم طبيعة الأطفال والوقوف على حاجاتهم وما يوجد لديهم من فروق فردية، فالمعلم يستطيع أن يثري الثروة اللغوية عن طريق تخطيط البرامج اللغوية الملائمة، وخلق المواقف التي تثير حماس الأطفال وتشجعهم على التواصل اللفظي، هذا بالإضافة إلى إمكانية الاستعانة بالعديد من الأنشطة التي تثري الحصيلة اللغوية كسرد القصص، والنوادر، مسرح الطفل، ويمكن الإفادة من ذلك في إعداد أنشطة برنامج الدراسة الحالية , حيث يمكن تضمين البرنامج أنشطة تعتمد على استخدام شرائط الكاسيت لعرض نماذج لغوية سليمة يمكن للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

محاكاتها , كما يمكن استخدام بطاقات لعرض صور أو قصص مشوقة , وأيضا يمكن استخدام كاميرات التصوير الفوتغرافى وتصوير الفيديو وكل ما من شأنه إثارة حماس التلاميذ وتشجيعهم للتواصل اللفظى ودراسة أنشطة برنامج علاج صعوبات التعبير الشفهى .

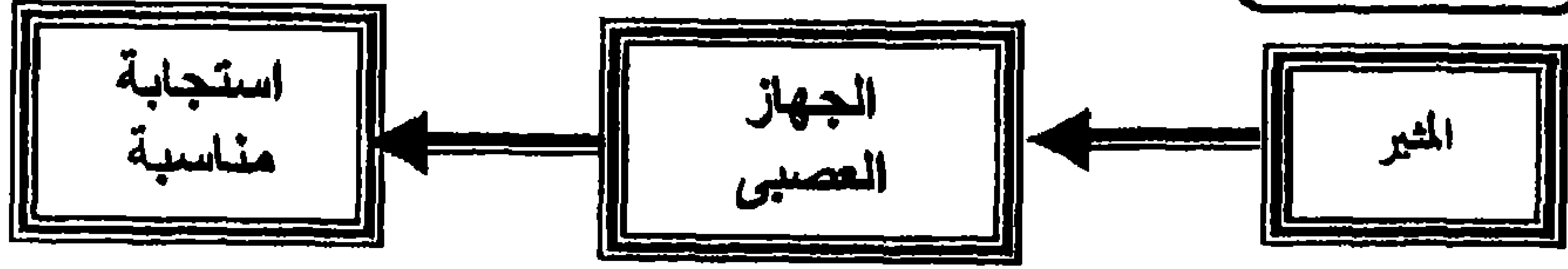
٢- العوامل الفسيولوجية :

هناك تركيبات بيولوجية لدى الإنسان تجعله قادراً على إصدار الأصوات وتحويرها والتعامل معها بالصورة التى نراها عليها وهذه التركيبات ليست موجودة عند الحيوان، إلا أن هذا الاختلاف لا يشكل السبب الأساسى فى هذا التمايز، وإنما يرجع أساساً إلى الاختلاف فى التشريح العصبى، فالمخ البشرى يختلف عن المخ الحيوانى فى تركيبه والعلاقة بين أجزائه، وقد توصل لينبرج Lennberg إلى وجود علاقة ارتباطية بين النمو اللغوى، والنضج الفسيولوجى تتضح كالتالى: *(Bryan & Bryan, 1986 : 137)*

أ-الجهاز العصبى المركزى :

يبحث علم النفس العصبى فى أثر الجهاز العصبى المركزى , وخاصة الدماغ فى السلوك البشرى، حيث إن أصل السلوك الإنسانى هو ناتج عن تفاعل الجهاز العصبى المركزى والجهاز العصبى الطرفى مع المؤثرات البيئية، حيث يقوم الجهاز العصبى بتحليل كافة المؤثرات سواء كانت خارجية من البيئة المحيطة أو كانت داخلية من داخل الجسم نفسه، ثم يقوم بإصدار الأوامر للأعضاء المختصة بنوع المثير البيئى؛ لتقوم بالتعامل معه والاستجابة له بالشكل المناسب.





(جمال مثقال القاسم، ٢٠٠٠ : ٣٣)

ويقوم الجهاز العصبى المركزى بمهمة استقبال النبضات العصبية الناشئة فى الأذن الداخلية، وتوصيلها عبر العصب السمعى إلى منطقة السمع و فهم الكلام بالفص الصدغى للمخ، حيث يتم تسجيل الإشارات الصوتية وتفسيرها وفهمها ثم اختزانها فى الذاكرة، بينما تقوم مناطق أخرى أعلى الشق الجنبى بالفص الجبهى بإنتاج الكلام بما يتناسب مع المواقف المختلفة، ولذلك فإن أى خلل أو إصابة فى هذا الجهاز يسفر عن اضطرابات حادة فى النطق والكلام. *(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١٧٦)*

وفى هذا الإطار تشير كل من كريمان بدير، أميلى صادق (٢٠٠٠ : ١٦٧) إلى أن الجهاز العصبى المركزى يلعب دوراً حساساً فى التحكم الرمزى للغة، لذلك فإن أى إصابة له من المتوقع أن يؤدى إما إلى تدهور لمقومات اللغة، ثم التمكن منها، أو تأخر فى ظهور هذه القدرات، وتؤدى إصابات وأمراض الجهاز العصبى المركزى إلى مجموعات مختلفة للمتأخرين فى نمو اللغة، اعتماداً على درجة انتشار الإصابة أو المرض.

ب-الجهاز البصرى :

تعتبر العين وسيلتنا إلى إدراك المرئيات، التى نبصرها كصيغ ضوئية؛ حيث يمر الضوء من خلايا القرنية، ثم البؤبؤ متجهاً نحو عدسة العين، ثم يسقط الضوء بعد ذلك على الشبكية، حيث يقوم الضوء بإثارة الخلايا داخل الشبكية،

فتطلق تفاعلاً كيميائياً يسرى إلى الخلية المجاورة، وهكذا تسرى سلسلة من التفاعلات إلى الدماغ، وتتصل كل خلية عصبية بصرية بسلسلة من الألياف العصبية، وتنتهى فى الفص القذالى. (أحمد عكاشة، ١٩٨٠ : ١٤٨-١٤٩)

جـ- الجهاز السمعى :

تعتبر الأذن الوسيلة الوحيدة لإدراك المسموع والتى عن طريقها يتم استقبال المؤثرات الحسية، وبها يتم التفاعل مع الآخرين؛ حيث تسير الموجات الصوتية عبر القناة الخارجية للأذن حتى تقرع غشاء الطبل والذى يستثير المطرقة، وبالتالى السندان والركاب، ثم يقوم السندان بالضغط على الكوة البيضوية، والتى تسبب بدورها ضغطاً على الكوة الغشائية، وهذه الحركات تسمح للموجات بالمسير عبر القناة الدهليزية فى القناة الغشائية لقوقعة الأذن، وإذا حدث مرض فى جزء خاص من هذا الغشاء يفقد الفرد استجابته لهذه الذبذبة أو الصوت.

(كاظم أغا، ١٩٨١ : ٤٦-٤٧)

والأذن كمصدر للسمع لها أهميتها فى النمو اللغوى للطفل بوجه عام ولمهارات التحدث بوجه خاص، حيث إن ما يتلفظ به الطفل هو نتاج لما يدركه ولما يستمع إليه (بأذنيه) داخل الوسط الذى يعيش فيه، فالطفل قد يتأخر فى الدراسة لا بسبب نقص فى الذكاء بل لأنه لا يسمع بطريقة عادية، ولذا فإنه لا يستوعب ولا يفهم، فالطفل الذى لا يسمع جيداً لا ينطق بطريقة صحيحة. ***(خالد فاروق، ١٩٩٨)***

فالمجال الرئيسى للتخاطب اللغوى الرمزى هو الصوت، ولذلك، فالسمع إحدى القنوات الرئيسة التى تنساب فيها القدرات اللغوية السائدة فى البيئة إلى

الطفل، لذلك فأى إعاقة سمعية تسبب أهم عوامل الحرمان الحسي الذى يؤثر على نمو اللغة عند الطفل، وعلى ذلك فالطفل السوى سمعياً يكون لغته عن طريق الربط ما بين ما يسمعه من أصوات فى البيئة، وما ترتبط به من معان ومفاهيم، كذلك فهو يحاكى السلسلة الصوتية للرسائل اللفظية التى يسمعها.

(كريمان بدير وإميلى صادق، ٢٠٠٠ : ١٦٥)

ويمكن الإفادة من هذه النقطة في استخدام المسجلات الصوتية لعرضها على التلاميذ فى محتويات مختلفة وذلك بهدف تدريبهم على الاستماع لسياقات لغوية سليمة، ثم يطلب منهم إعادة أجزاء منها، أو التعبير عما تحمله من معنى، أو التعليق عليها؛ حيث إن سماع التلاميذ للغة والتعبيرات السليمة يكون لديهم حاسة لغوية تمكنهم من الاستعمالات اللغوية الشفهية الجيدة.

د–الجهاز النطقى :

يعبر التعبير الشفهى عن ظاهرة عضوية بحتة، وهذه الظاهرة تتفاعل مع عدة عوامل نفسية وصحية واجتماعية وتربوية، وعملية التعبير الشفهى لا تتم بفعل اللسان فقط، فعندما يستعد الفرد للكلام، تتقلص عضلات البطن قبل النطق بأول كلمة، وهذا التقلص يدفع الأمعاء إلى أسفل حيث تنشط عضلات الصدر، وتقوم بدفع الهواء نحو الأعلى عبر الحنجرة والتجاويف الحلقية والأنفية والفمية وتواصل عضلات البطن تقلصاتها فى حركة بطيئة إلى أن ينتهى الإنسان من نطق الجملة الأولى، فإذا انتهى فإن عضلات الشهيق تملأ الصدر ثانية وبسرعة أو تسترخى استعداداً للنطق بجملة أخرى. *(فيصل الزراد، ١٩٩١ : ١٠٩)*

وتبدأ أجهزة النطق عند الطفل في الظهور والتفتح في سن مبكرة عنــدما يبدأ في التلفظ ببعض الأصوات التي يشعر بها، ويستطيع التعبير عنهــا فــي صورة بسيطة، والطفل عندما يكتسب اللغة لا يكتسبها في صورة جزئية كـل على حدة، ولكن في صورة كلية، ولذلك يجب أن يتم تدريب الطفل على كل ما من شأنه أن يدركه في وحدة متكاملة، كما يجب تمرين عضلات النطق بواسطة الأناشيد، والمحادثة، والقصص. *(خالد فاروق، ١٩٩٨ : ٥٩)*

وعلى ذلك فإن أي خلل أو إصابة في الجهاز النطقي مثل : شق الشفاه، أو سقوط الأسنان، أو تشوه الأسنان، أو خلل شكل اللسان يسفر عن اضطرابات حادة في النطق والكلام. *(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١٧٦)*

يتضح من خلال الحديث السابق عن العوامل التي تؤثر على النمو اللغوي، والتعبير الشفهي، تعددها وتنوعها، مما يعكس مدى تعقد عملية التعبير الشفهي، كما اتضح مدى ارتباط هذه العملية وتأثرها بهذه العوامل وأصبح جلياً الاقتران الوثيق لعملية التعبير الشفهي بعملية الاستقبال، حيث تعتبر الأخيرة أساساً لا يمكن أن تتم العملية الأولى بدونها، فالتأثيرات الضارة لضعف عملية الاستقبال تمتد إلى الجانب النفسي، فيميل أغلب الذين يعانون من الضعف السمعي إلى البلادة ويتصف أغلبهم بالأنانية، والتعصب، مما يؤثر على معدل نموهم اللغوي وعدم القدرة على إتقان النطق ومن ثم الفشل في التفاعل مع البيئة ولذلك فعند انتقاء عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الشفهي فسوف يستبعد من يعانون من أي ضعف سمعي وبصري أو اضطراب ثقافي أو اجتماعي أو حرمان بيئي لتأثير هذه العوامل على قدرة الطفل على التحدث كما سبق الإشارة إلى ذلك فيما سبق .

خامسا : التعبير الشفهى .

تعد اللغة ظاهرة اجتماعية اهتدى إليها الإنسان عندما شعر بحاجته إلى التواصل والتفاهم بين أفراد مجتمعه من ناحية ، والمجتمعات الأخرى من ناحية أخرى، فاللغة هى أداة التفكير ووسيلة الاتصال والتفاهم، ونقل التراث من جيل إلى جيل، وفهم البيئة والسيطرة عليها عن طريق تبادل المعارف والخبـــرات، واللغة شاهد حى على أمجاد الشعوب وسجل أمين لتراثها، ومعبر صادق عـــن قيمها، ومتحدث فصيح عن أنماطها، ثم هى ناطق جيد لإبداعاتها، وليس أقرب إلى قلب الإنسان من الإبداع اللغوى الذى يطرب له شعراً ويهتز لجماله نثراً.

(محمد عبد الرؤوف الشيخ، ومحمد شوقى عطوة، ١٩٩٥ : ١٥)

ولعل أساس هذه الظاهرة مبنى على الفهم والإفهام، بمعنى أنها وســيلة من وسائل إقدار الفرد على ترجمة ما يجول بخاطره من مشاعر، وأحاســيس ترجمة سليمة بطريقة مؤثرة تجعل سامعيه أو قارئى كتابه يتأثرون بما قـــال أو بما كتبة ، ومن جهة أخرى تؤهله لأن يستوعب أحاسيس الآخرين، ومشاعرهم، وآرائهم. **(عبد الفتاح البجة، ١٩٩٩ : ٢٨١)**

وهناك مفهومان شائعان فى تعليم اللغات، أولهما: يطلق عليه اسم الكفاءة اللغوية، ويقصد بها تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية التى تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التى تضبطها وتحكم ظواهرها، والخصائص التى تتميز بها مكوناتها، أصوات، ومفردات، وتراكيب ومفاهيم، وينطلق أصحاب هذا الرأى من تصور لتعلم اللغة مؤداه أن أقدر الناس على التعامل باللغة هم أولئك الذين يعرفون أصولها ويفهمون قواعدها، ويدخرون فى عقولهم رصيداً كبيراً من مفرداتها.

أما الثانى فيطلق عليه كفاءة الاتصال، ويقصد به تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية المناسبة التى تمكنهم من الاتصال المستمر، وينطلق أصحاب هذا الرأى من تصور لوظيفة اللغة مؤداه ضرورة أن توظف اللغة فى مواقف اتصالية حية , وعدم الاقتصار على التزود بحقائق لغوية فقط. (مصطفى رسلان، ١٩٨٦ : ٧٤-٧٥)

وتحتل اللغة الشفهية فى عملية الاتصال الإنسانى المرتبة الأولى، وهى بذلك تسبق اللغة المكتوبة فى كل مجالات النمو اللغوى , فالفرد بوجه عام يستغرق ٨٠% من ساعات يقظته فى نشاط لغوى يتوزع كالتالى : ٤٥% استماع، ٣٠% تحدث، ١٦% قراءة، ٩% كتابة أى أن موقف الاتصال الشفهى يحوز عى نسبة ٧٥%من وقت الأنسان المستغرق فى التواصل اللغوى. *(Nancy ,Ruetz,1997,49)*

فالفرد يستمع يومياً إلى ما يعادل كتاباً، ويتحدث أسبوعياً ما يعادل كتاباً، ويقرأ شهرياً ما يعادل كتاباً، ويكتب كل عام ما يعادل كتابا (شاكر محمد عبد الرحيم، ١٩٩٨ : ١٠٦)

ويتضح من النسب السابقة مدى الوقت الذى يستغرقه الفرد فى التحدث والذى يعد من أرقى التعبيرات الصوتية التى اختص الله بها الإنسان والذى يمثل الركيزة الأساسية فى كل نشاط يقوم به.

أ - مفهوم التعبير الشفهى وعملياته :

نظراً لأهمية التعبير الشفهى فى عملية الاتصال الإنسانى، بل وفى اكتساب مهارات اللغة المختلفة، فقد تناوله العديد من الباحثين والكتاب بمزيد من

الاهتمام والدراسة، وبناءً عليه فقد تعددت مفاهيم التعبير الشفهى بتعدد الاهتمام بجوانب مختلفة فيه، إلا أنها جميعاً تصب فى مصب واحد، يتضح من خلال عرض أهم التعريفات التى تناولت هذا اللون من فنون اللغة.

هناك من يرى أن التعبير الشفهى عبارة عن مزيج من العناصر التالية : التفكير كعمليات عقلية، اللغة كصياغة للأفكار والمشاعر فى كلمات، الصوت كعملية حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين، الحدث أو الفعل كهيئة جسمية واستجابة واستماع، فالتعبير الشفهى إذن هو فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعانى والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين. *(فتحى يونس، وآخرون، ١٩٨٧ : ٢٤٠)*

وهناك من عرف التعبير الشفهى على أنه ذلك الكلام المنطوق الذى يعبر به المتكلم عما فى نفسه من هاجسه أو خاطره، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات وما يزخر به عقله من رأى أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك فى طلاقة وانسياب، مع صحة التعبير وسلامة فى الأداء. *(محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٣٣)*

كما يعرف التعبير الشفهى بأنه عملية إدراكية تتضمن دافعاً للتكلم، ثم مضموناً للحديث، ثم نظاماً لغوياً بواسطته يترجم الدافع والمضمون فى شكل كلام. (مصطفى رسلان، ١٩٨٦ : ١٢٧).

ويعرف التعبير الشفهى بأنه القدرة على استخدام الرموز اللفظية لتعبير الفرد عن أفكاره ومشاعره بفعالية وبطريقة لا تؤثر على الاتصال ولا تستدعى الانتباه المفرط للتعبير نفسه أو للمتكلم. *(أحمد فؤاد عليان، ١٩٩٢ : ٢٣٧)*

وللتعبير الشفهى عمليات كثيرة منها : عملية تعرف المعانى والمعارف والمعلومات، ووجهات النظر والأراء والمفردات، والجمل والتراكيب والصياغات اللغوية، ومنها عمليات خاصة تعبيرات صوتية، وانطباعات بالسرور أو الحزن واستخدام للهيئة والملامح إلى جانب أنه إطناب وإيجاز وإمتاع وفكاهة ومناقشة وجدال وتسلية وإقناع . وهذه الرؤية تؤكد على أن مفهوم التعبير الشفهى يتضمن أربع عمليات هى :

١- أن الكلام عملية عقلية فكرية يقصد بها الإجابة عن سؤال يقول : فيم سأتحدث؟

٢- أن الكلام عملية لغوية يقصد بها : ما الوعاء اللغوى من مفردات، وجمل وصياغات وتراكيب تلك التى ستحمل الأفكار والمعانى والمشاعر والتى تحددت فى العملية العقلية الفكرية؟

٣- أن الكلام عملية صوتية يقصد بها : ما الصوت وأنواعه ودرجاته التى يمكننى بها توصيل المعانى والأفكار والمشاعر والأحاسيس والدلالات بشكل دقيق؟

٤- أن الكلام عملية ملمحية يقصد بها : كيف يمكن استخدام الهيئة والملامح والحركات والإشارات التى تساعد على ترجمة المعانى والأفكار والمشاعر وتعميقها وتجسيدها ونقلها للآخرين. *(محمود كامل الناقة، ١٩٩٨ : ٦٤-٦٧)*

كما يؤكد البعض على أن التعبير الشفهى مفهوم يشير إلى اللغة التى يصدرها الطفل وتشمل ثلاثة أجزاء :

- **الكلمات اللغوية :** وتشير إلى الكلمات التى اكتسبها الطفل من البيئة .

- المعلومات الخاصة بتركيب الكلمات والجمل .

- **التطور النفسى :** القدرة على الاستخدام الاجتماعى للكلمة .

وهذه العناصر إذا حدثت تشكل القدرة على التعبير الشفهى . **(Du*nlap* *,1997,163)***

ويتضمن التعبير الشفهى مجموعتين من العمليات تتمثل فى :

أ – العمليات العقلية *Mental Processes*

وهى العمليات التى تحدث داخل العقلى البشرى، وهى من التعقيد بالحد الذى لا يمكننا من الكشف عنها بسهولة، ولكن من الممكن الوصول لتصور كيفية إنتاج اللغة فى المواقف المختلفة كالتالى :

١-**التخطيط للحديث :** وهو الخطوة الأولى التى يتحدد فيها نوع الحديث المراد التحدث عنه، وذلك لأن كل موقف له مقاله المناسب وعلى المتحدث أن يخطط لحديثه بما يناسب هذا الموقف.

٢-**التخطيط للجملة :** وهو الخطوة الثانية : فبعد تحديد الرسالة المراد نقلها يتم اختيار الجمل التى تقوم بهذه المهمة وكذلك تحديد كيفية نقل هذه الرسالة، إما مباشرة بالمعانى الحرفية للجملة، أو بشكل غير مباشر عن طريق الأساليب البلاغية، أو غير ذلك.

٣-**التخطيط للمكونات :** وفيها يخطط المتحدث لعناصر الجملة بعد أن يكون قد حدد الخصائص العامة للجملة، فيختار الكلمات والاصطلاحات اللغوية لوضعها فى الترتيب الصحيح، والمتحدث هنا يخطط الشكل العام للجملة، وفى الوقت نفسه يختار الكلمات المحددة.

٤- **البرمجة الصوتية** : بعد اختيار كلمات محددة يقوم المتحدث بصياغتها فى شكل برنامج صوتى فى الذاكرة، يصلح لكل الكلمات المكونة لعناصر الجملة فى الحال، فهى تشمل تمثيلاً للمقاطع الصوتية والنبرات والتنغيم.

٥- **النطق المفصل** : وهو الخطوة الأخيرة فى تنفيذ مضمون البرنامج النطقى، ويتم من خلال الميكانيزمات التى تضيف التتابع والتوقيت للبرنامج النطقى وتخبر العضلات الخاصة بالنطق، متى تفعل ذلك، وتترجم هذه الخطوة إلى أصول أصوات مسموعة (التعبير الشفهى). *(عبد الرحمن أيوب، ١٩٨٩: ٢٥-٢٧)*

ب-العمليات الأدائية *Performance Processes* :

وهى الخطوة التالية والتى تبدأ من حيث انتهت العمليات العقلية والتى يعطى خلالها المخ إشارات إلى العضلات الخاصة بالنطق إيذاناً بعملها وتأدية وظيفتها الفسيولوجية المنوطة بها. *(خالد فاروق أحمد، ١٩٩٨ : ٤٥)*

فالتعبير الشفهى إذن يتضمن قدرة الفرد على الأداء اللغوى الملائم للموقف الفعلى الذى يواجهه , مستخدماً لذلك كافة القواعد المتعارف عليها والتى تضبط الكلام المنطوق، ويصاحب هذا الأداء اللغوى الإشارات الملمحية بأعضاء الجسم والتى تبرز المعنى المراد توصيله. *(جمال العيسوى، ١٩٩١)*

بينما يرى البعض أن التعبير الشفهى عمليتان : إحداهما لغوية ، والثانية صوتية، ففيما يتصل بالعملية الأولى، فهى تعنى النمو اللغوى للطفل من حيث :

١- تطوير وعى الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية.

٢- إثراء ثروته اللفظية الشفهية.

٣- تقويم روابط المعنى عنده.

٤- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.

٥- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار فى وحدات لغوية.

٦- تحسن هجائه ونطقه.

٧- استخدامه لأشكال التعبير الشفهى من سرد وحكاية وحوار ومناقشة.

أما فيما يتعلق بالعملية الثانية، وهى العملية الصوتية، فهى تعنى أن الكلمات تحمل معانيها فى الحديث الشفهى بما يعطيها المتحدث من خلال صوته من اتساق، وضبط وانفعال بالمعنى، وأن الصوت عنصرمهم من عناصر شخصية المتحدث، وكثيراً ما نحكم على الأشخاص من طبيعة الصوت فى كلامهم. *(محمود كامل الناقة، ١٩٩٩ : ٢١)*

وفى أثناء محاولة التعبير يقوم الذهن بعدة عمليات عقلية، فيها كثير من العسر والتعقيد، وهذه العمليات مع كثرتها تؤول إلى عمليتين، هما : عملية التحليل، وعملية التركيب، حيث يقصد بعملية التحليل رجوع الطفل إلى ثروته اللغوية، وما يشتمل عليه قاموسه من المفردات، ليتخير من بينها الألفاظ التى يؤدى بها إلى فكرته، أما عملية التركيب فيقصد بها تكوين العبارة المطلوبة من تلك الألفاظ (عبد العليم إبراهيم، ١٩٨١ : ١٤٨)

ويذكر كل من أحمد فؤاد عليان (١٩٩٢ : ٩٢-٩٣) و *(Gaon,2001:6)* أن التعبير الشفهى عملية منظمة تتضمن العمليات الآتية :

١- الاستثارة : فقبل أن يتكلم المتكلم لابد وأن يكون هناك مثير داخلى، أو خارجى يدفعه إلى التفكير فيما سيصوغه ويعبر عنه، وقد يكون المثير

انفعالياً داخلياً مثل : السرور، أو الغضب، أو الضيق، أو الحماسة، وقد يكون المثير بتأثير أو استثارة خارجية مثل : الرد على الكلام، الإجابة عن سؤال، توضيح معلومة.

٢- **التفكير** : ويعني التفكير في الأمر الذي يريد التعبير عنه، ثم جمع الأفكار وترتيبها قبل النطق بها، فالإنسان العاقل هو الذي يجعل لسانه وراء عقله.

٣- **صياغة الأفكار** : فالألفاظ قوالب للمعاني، واختيار اللفظ المناسب للمعنى يوصل المعنى للسامع من أقرب طريق.

ومن الصعب التمييز بين مرحلتي التفكير، وصياغة الألفاظ، فهما عمليتان داخليتان، ولأن الإنسان يفكر باللغة، فمن خصائص اللغة أنها وسيلة للتفكير، وليس المهم أن يفكر أولاً ثم ينتقي الألفاظ أو العكس، وإنما المهم هو أن تكون الألفاظ المنتقاة دالة على المعنى المقصود من أقرب طريق، دون تعقيد أو غموض.

٥- **النطق**: وهي العملية الأخيرة، فالنطق السليم لإخراج الحروف من مخارجها، وتمثيل المعنى بالحركة والإشارة، والتنغيم الصوتي، هو المظهر الخارجي لعملية التعبير الشفهي.

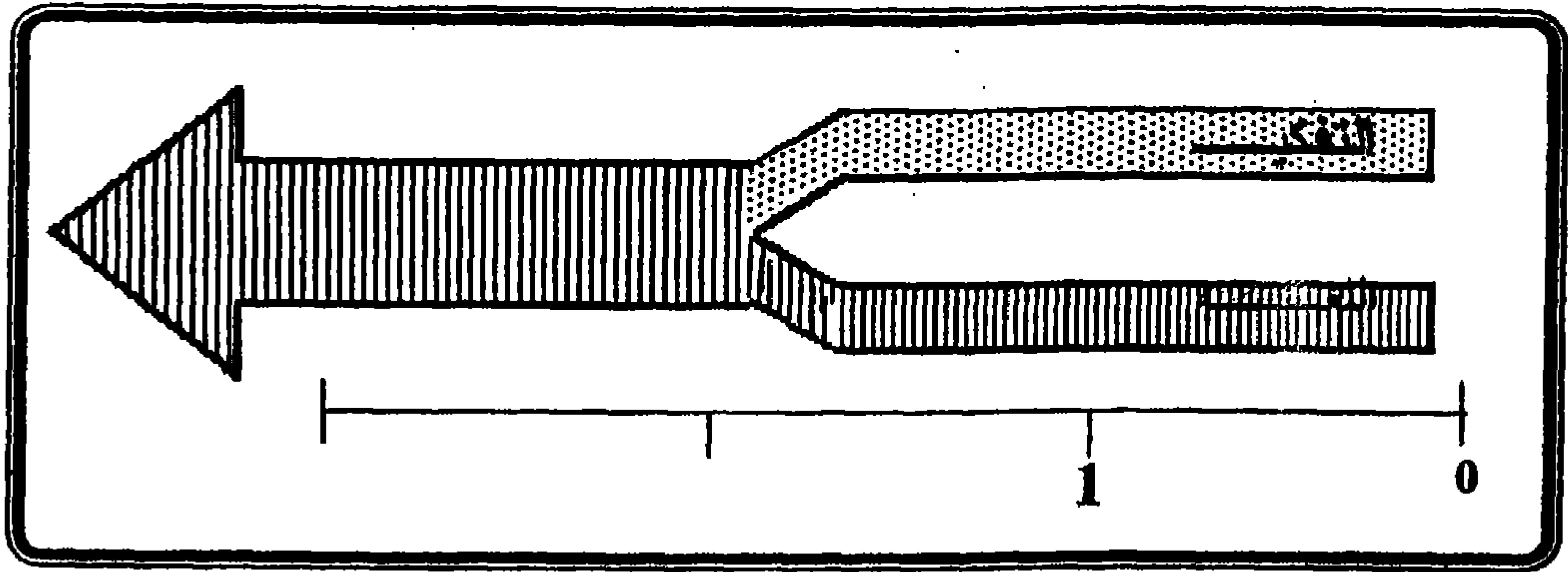
ويذكر عبد الفتاح البجة (١٩٩٩ : ٢٨٣) أن التعبير الشفهي يبنى على بعدين متلازمين، لا يتحقق بناؤه إلا بهما معاً وهما:

الأول : البعد اللفظي، ويقصد به الألفاظ والتراكيب والأساليب والقوالب اللغوية التي يختارها المتحدث أو الكاتب، بما يتفق مع العرف اللغوي كوعاء يحمل بنات أفكاره ومعانيه التي رغب في إيصالها إلى الآخرين.

أما الثانى : فالبعد المعنوى المعرفى، ويعنى به المعلومات والحقائق والأفكار والمعانى، والخبرات التى يحصل عليها الإنسان عن طريق قراءته الواعية، ومن خلال مشاهداته فى المدرسة وخارجها.

ويشير ***البجـة*** (١٩٩٩) إلى أن هذين البعدين وثيقا الصلة لا يمكن أن ينفصلا، لأن علاقة الفكر باللغة علاقة متلاحمة لا استغناء لأحدهما عن الآخر، ولذلك نجد أن بعض علماء النفس يرى أن التفكير، والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة، فنمو كل منهما وارتقاؤه منوط بنمو الآخر وارتقائه، والإثنان مقترنان بخبرات الإنسان وتجاربه فى الحياة.

وقد أكد ذلك ***فيجوتسكى Vigotisky*** حيث أشار إلى العلاقة المتبادلة بين التفكير واللغة, فكلاهما يتأثر بالآخر, ويؤثر فيه, وعلى الرغم من نمو كل منهما بشكل متواز فى البداية, إلا أنهما لا يلبثان أن يكونا ممتزجين , حتى تصبح اللغة عقلانية , وكذلك يصبح التفكير لغويا . ***in (Fox,R,1998:139)***



شكل (٦) العلاقة بين اللغة والتفكير عند فيجوتسكى. نقلا عن:*(Fox,R,1998:139)*

فالتعبير الشفهى إذن يتمثل فى قدرة الفرد على فهم ما يقدم له فى صورة لفظية والتعبير عن المعانى والأفكار لديه بصورة لغوية مقبولة.

من خلال العرض السابق لأهم مفاهيم التعبير الشفهى وعملياته يتضح ما يأتى :

- لم يخلُ أى تعريف من التعريفات السابقة من الإشارة إلى شقين للتعبير الشفهى, أحدهما وظيفى، والآخر أدائى، ويمكن الإفادة من ذلك فى تضمين الشقين فى البرنامج العلاجى؛ بحيث يتضمن جزء منه التعريف بأصوات اللغة، وألفاظها، وتراكيبها، ويتضمن الشق الثانى استخدام هذه المعرفة (الكفاءة اللغوية) فى مواقف اتصالية حية (أداء لغوى).
- تعتبر العمليات الصوتية : النبر، التنغيم، الشدة، الرخاوة، الجهر، الهمس، ضرورية لإتمام التعبير الشفهى.
- أن تكامل كل من العمليات العقلية واللغوية والصوتية أساساً هاماً لإتمام التعبير الشفهى.
- لا يقتصر التعبير الشفهى على العمليات العقلية واللغوية فقط وإنما يتعدى ذلك إلى الإشارات الملمحية , واستخدام الهيئة والإشارة كمعينات لتوصيل المعانى والأفكار.
- أكد البعض على الصلة الوثيقة بين التعبير والتفكير وأن ارتقاء أحدهما منوط بالآخر وبخبرة الفرد.

٣- أهمية التعبير الشفهى :

تعد لغة الحديث هى الأساس الذى تبنى عليه باقى فنون اللغة، فالطلاب الذين لديهم خبرات فى المناقشة والمحادثة وطرق الاتصال الشفهى الأخرى يستطيعون استخدام مستويات مناسبة من تقييم الكلمة المنطوقة بسبب خبراتهم الشخصية مع اللغة المنطوقة.

وتبدو أهمية التعبير الشفهى كما حددها **محمد صلاح الدين مجاور (١٩٨٣: ٢٣٦-٢٤١)** فيما يلى :

- إنه الوسيلة التى يحقق الإنسان ذاته بها، ويرضى نفسه فى الاتصال الشفهى بمن يحيطون به.
- يعتبر أداة من أدوات الاتصال اللغوى، والتى تشغل حيزاً كبيراً وزمناً لا بأس به فى نشاط الإنسان اللغوى.
- يشكل التعبير الشفهى الثمرة المرجوة من تعليم اللغة وفنونها المختلفة من القراءة والكتابة والاستماع.
- إن إنماء التلقائية والانطلاق فيها، أمر يمكن تحقيقه إذا ما اتبع المعلم الأساليب الصحيحة فى تدريس التعبير الشفهى.
- يعد التعبير الشفهى أكثر الأنشطة اللغوية انتشاراً بعد الاستماع، لأنه أكثرها ممارسة فى قضاء الحاجات وتحقيق المطالب.
- إن لكل فن لغوى قيمته الخاصة التى لا غنى عنها للمتعلم، ولكن التعبير الشفهى يستمد قيمته ليس فقط من أنه حصيلة اللغة كلها، بل لأنه مرتبط أيضاً بدافع ذاتى عند الأطفال, وبتوجيه من الآخرين .

- إن التعبير الشفهى أساس أصيل فى التعامل بين المعلم وتلميذه، بل إنه من أهم الأسس فى العملية التعليمية كلها، فالسؤال والجواب والمناقشة والمحادثة بل والأنشطة الأخرى، يكون محورها وأساس العمل بها هو التحدث أو التعبير الشفهى.

- التعبير الشفهى دليل واضح على مدى ما عند الشخص من لباقة وحسن مواجهة وجرأة فى مواجهة الآخرين.

- التعبير الشفهى يعلم صاحبه حسن التحدث , وآداب الخطاب، ويوجهه نحو احترام السامعين والتعرف على رغباتهم، وميولهم عند الاستماع.

- إن التعبير الشفهى فرصة لإغناء التلاميذ فكرياً ولغوياً، فالمعلم يستطيع فى أثناء التعبير الشفهى ومن خلاله أن يمد التلاميذ بما يمكن أن يكون ذا صلة بالموضوع من أفكار وألفاظ.

- يعد التعبير الشفهى فرصة لاكتساب مجالات اللياقة الاجتماعية فى التحدث، واكتساب آداب الحديث مع الآخرين، والسيطرة على الصوت وتنوع طبقاته.

- يعتبر التعبير الشفهى استجابة طبيعية لما عند الأطفال من دوافع ذاتية للتكلم، فالأطفال يدخلون المدرسة ولديهم دوافع للحديث والرغبة فيه، وبخاصة فيما يتصل بأشخاصهم وذواتهم.

- والتعبير الشفهى فيه تدريب للطفل على مواجهة الآخرين، وكذلك تدريبهم على التخلص من الخجل ومحاولة الوقوف دون خوف، أو اضطراب أمام مجموعة من التلاميذ.

ويشير **مصطفى رسلان** (١٩٨٦: ١٢٨) إلى أن إفساح المجال أمام الدارس كي يتحدث كيفما شاء من غير تدخل من قبل المعلم يساعده على أن يكسر جدار الخوف الذى يشعر به فى مثل هذه المواقف، كما أن مناقشة زملائه وتعقيباتهم واسترسالهم فى قص قصة أو سرد حكاية يشجعه على أن يحذو حذوهم؛ ومن ثم تتبدد مخاوف الدارس أثناء الحديث، وعندما ينطلق الدارس فى التعبير أمام زملائه تتولد لديه الثقة بنفسه وبقدراته وتزداد كفاءته فى تعلم اللغة، ولذا ينبغى عند معالجة المشكلات اللغوية التأكيد على أمرين : **الأول** هو أن يتكلم الدارس بأكبر قدر ممكن، **أما الثانى** فهو أن يحاول الدارس الحديث بشكل أفضل قدر ما يمكنه.

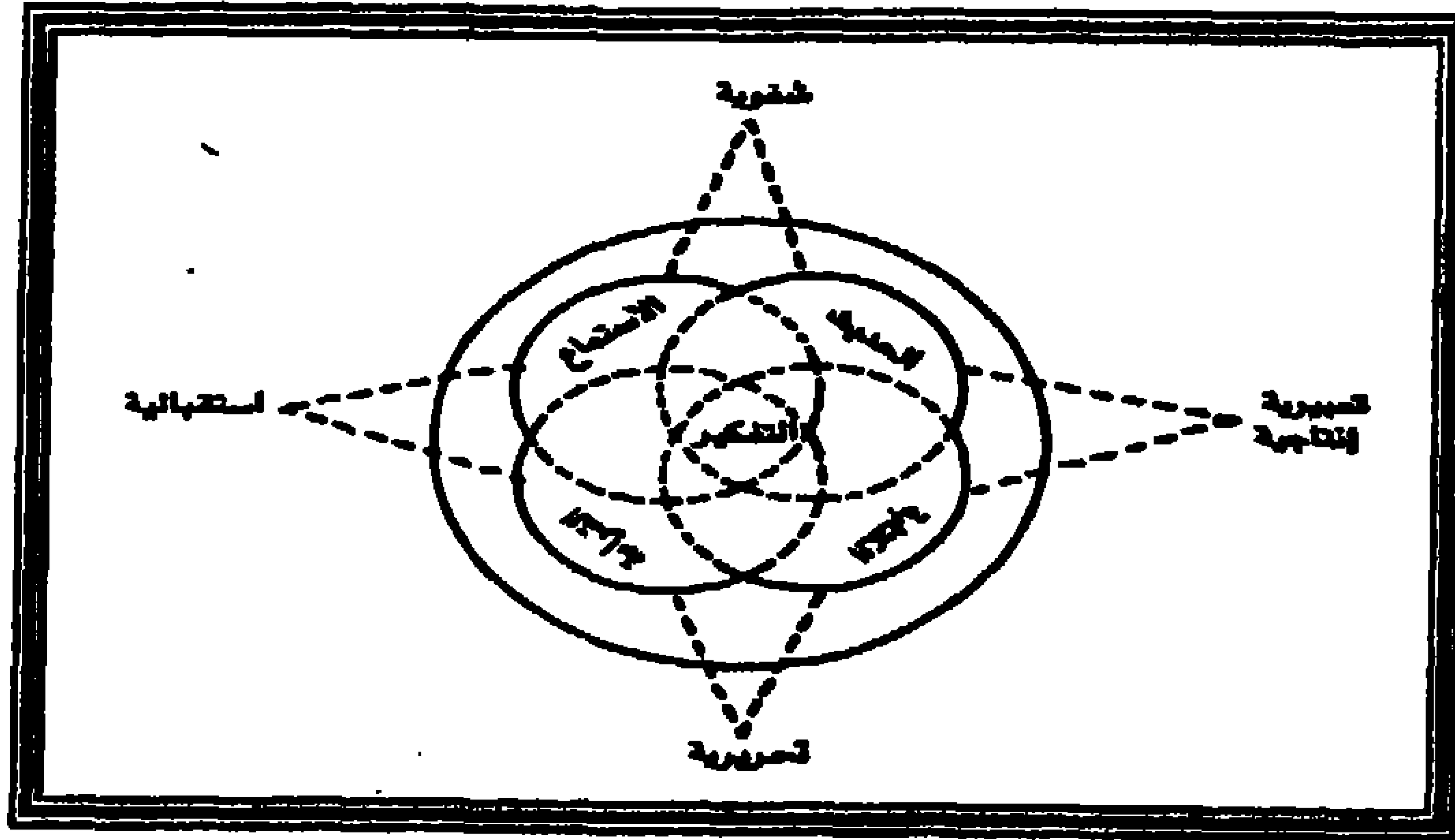
ويعد التعبير ضرورة حيوية للفرد والمجتمع، وهو من عناصر نجاح الفرد فى أى طور من أطوار حياته لا غنى عنه، فالطفل الصغير فى حاجة للتعبير عن نفسه، والشاب الناضج ليس أقل من الطفل احتياجاً إلى أن ينفث دخيلة نفسه سواء باللفظ أو بالكتابة أو بالإشارة فإنه لا يعدو أن يكون شبيهاً بالجماد. *(حسن سليمان قورة، ١٩٨١ : ١٩٨-١٩٩)*

وإذا كانت هذه أهمية التعبير الشفهى للإنسان بصفة عامة فإن له أهمية كبرى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم . إذ إن علاج صعوباتهم فى التعبير الشفهى يسهم فى زيادة تفاعلهم وتواصلهم مع المحيطين بهم سواء فى المدرسة أو فى المنزل أو المجتمع المحيط بهم؛ مما يزيد من فعاليتهم فى المجتمع عندما يعبرون بشكل سليم عن أدوارهم فى الحياة؛ مما يؤدي إلى زيادة تفاعلهم مع المواقف الحياتية .

٢- العلاقة بين التعبير الشفهى وبين فنون اللغة :

من المعروف أن فنون اللغة أربعة هى : الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، وينبغى أن تدرس هذه الفنون متصلة غير منفصلة؛ ذلك أن اللغة كل متكامل ولا يجرى تقسيمها إلى فروع إلا لتيسير الدراسة، وتقسم هذه الفنون إلى قسمين : الاستقبال ويشتمل على فنى (الاستماع والقراءة)، والإرسال ويشتمل على فنى (التعبير الشفهى، الكتابة)• ويعتبر كل من فنى الاستماع والتحدث من الفنون الشفهية بينما يعتبر فنا القراءة والكتابة من الفنون التحريرية. وأدنى تأمل لفنون اللغة السابقة يكشف عن أن التعبير الشفهى أهم أغراض الدراسة اللغوية، ويعد ارتقاؤه غاية فى حد ذاته، وهو وإن كان فرعاً من فروع اللغة إلا أنه الثمرة والمحصلة النهائية لها وفى الوقت الذى تشكل الفروع الأخرى وروافد تشيد بنيانه، وتقوم أركانه، فهى كالشرايين للجسد ترفده بالدم ليبقى سليماً، غير معتل•

(رشدى طعيمة، ١٩٩٨: ٢٩)



شكل (٧) العلاقة بين فنون اللغة• (نقلاً عن : رشدى طعيمة، ١٩٩٨: ٢٩)

يتضح من الشكل (٧) العلاقة الوثيقة بين فنون اللغة، فعلى الرغم من هذه التقسيمات لتلك الفنون إلا أن بينها صلات أخذ وعطاء، وتفاعل مستمر، يتضح من خلال قدرة الفرد على توظيف معارفه بتلك الفنون فى قدرة تحادثية سليمة، مستخدماً كافة الفنون كمعينات للتعبير الجيد، فالاستماع مصدر لإثراء التعبير، والقراءة مادة التعبير، وأفكاره، والكتابة مقوم للأداء الصوتى. *(محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٣٦)*

ويمكن توضيح العلاقة بين فن التعبير الشفهى وفنون اللغة الأخرى، من الاستماع، القراءة، الكتابة كالتالى :

أ – الاستماع والتعبير الشفهى :

يحتل الاستماع مكانة مهمة بين فنون اللغة ومهارتها، ذلك أن أول اتصال للطفل مع اللغة يتم من خلال الاستماع، بل إنه الاتصال الوحيد باللغة – تقريباً – فى السنة الأولى من عمره. *(محمود كامل الناقة، ١٩٩٩ : ٤)*

ويعد الاستماع اللبنات الأولى التى تبنى عليها مهارات التعبير الشفهى حيث يعد كل منها وجهان لعملة واحدة هى التواصل الشفهى؛ حيث يصعب الفصل بينهما فى الواقع، وإنما هو فصل لأغراض الدراسة والبحث فقط، فالتواصل الشفهى يتبادل الأدوار بين الاستماع والتعبير الشفهى فى الموقع الواحد.

(فتحى يونس، وآخرون، ١٩٨٧ : ١٨٣-١٨٩)

ويعد مهارات التمييز بين الأصوات ومعرفة مدلولاتها من أساسيات كل منهما، حيث يعتمد عليها التحدث تعبيراً والاستماع استقبالاً، وفضلاً عن ذلك

فإن مهارات الاستماع والتعبير الشفهى تنمو مبكراً فى حياة الطفل ويعتمد نمو اللغة عند الطفل إلى حد كبير عليهما، كما يتطلب نمو التعبير الشفهى القدرة على الاستماع بعناية؛ حتى يتعلم الطفل النطق الصحيح.(على عبد العظيم سلام، ١٩٨٨)

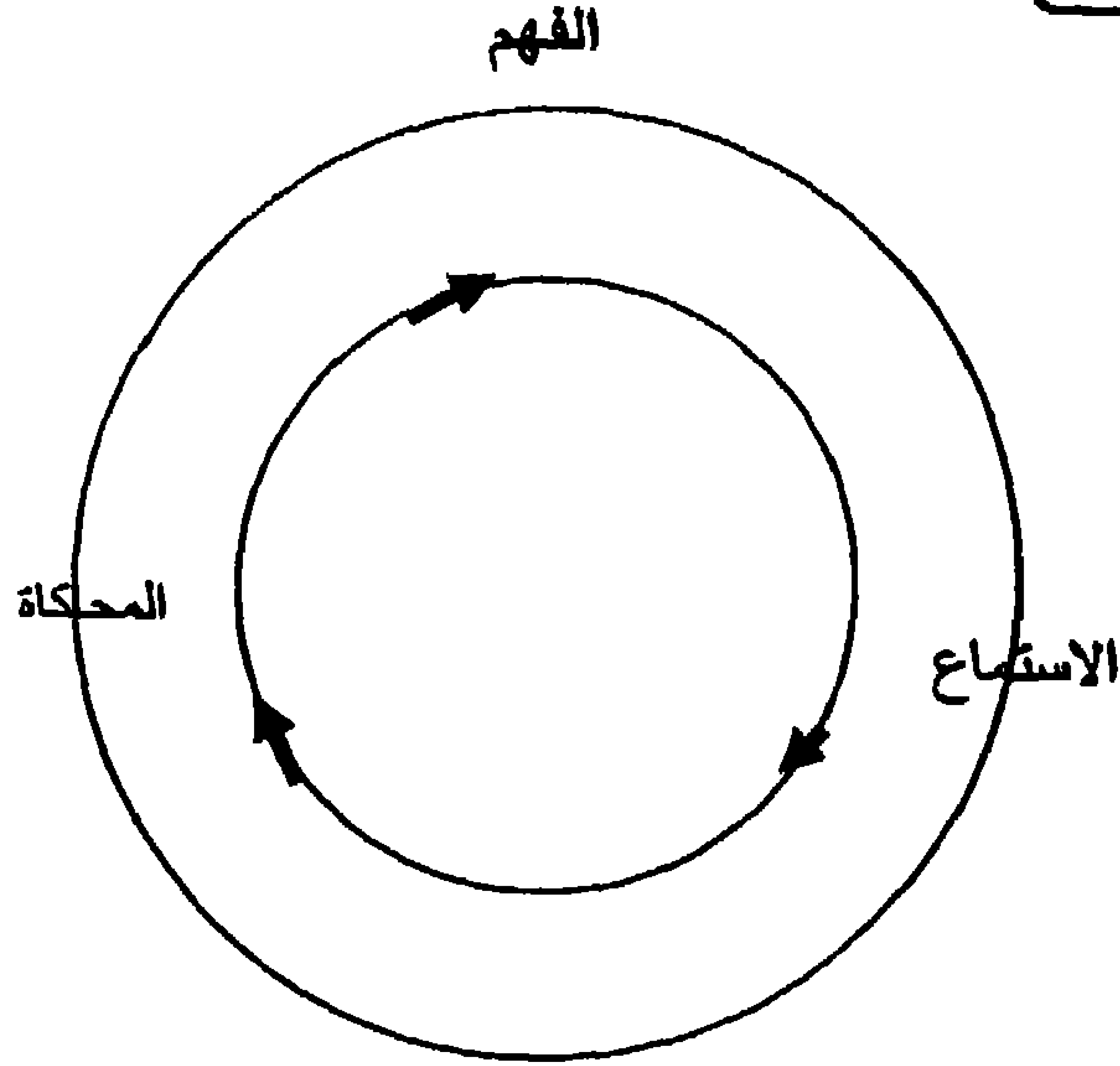
وتعتبر المحاكاة من أبرز الدلائل على الارتباط بين الاستماع والتعبير الشفهى، فالطفل يسمع اللغة من الصباح إلى المساء واضحة المخارج والمقاطع، موحدة الاستعمال فى ألفاظها وأساليبها، فما يسمعه الطفل فى مراحل حياته الأولى يقع موقعاً خاصاً فى ذاكرته، وإن لم يستفد منه وقت سماعه؛ حيث تعد المحاكاة أهم عامل فى تعلم اللغة لدى الفرد.

(نادية على مسعود، ١٩٩٠)

ويتضح ذلك جلياً مع ملاحظة أن كثيراً من حالات الخرس تكون ناتجة عن صمم مبكر، الأمر الذى يحول بين الوليد وبين سماع الأصوات التى يرددها ذووه على مسمعه، فلا يدرى ماذا يحاكى، ولا كيف، وبذلك يعجز عن النطق.

(مصطفى فهمى، ١٩٧٥ : ٤٩)

وفى هذا الصدد يقدم كل تيدت وتيدت Tiedt and Tiedt نموذجاً دائرياً للمراحل التى تمر بها عملية المحاكاة عن طريق الاستماع ويطلقان على هذا النموذج دائرة الاستماع والشكل(٨) يوضح ذلك النموذج :



شكل (٨) العلاقة بين الاستماع والتعبير الشفهى، (نقلاً عن: نادية مسعود، ١٩٩٠)

فالاستقبال يشتمل على سماع الأصوات والتمييز بينها، وتحديد إلى أى منها يستمع الفرد، أما الفهم فيتضمن استيعاب الكلمات المفردة والأفكار، والتعرف على أغراض المتحدث، ثم تأتى المحاكاة والتى تتطلب التفاعل مع ما تم سماعه وذلك بالموافقة أو التساؤل أو الإضافة أو الحذف. ***(فى : نادية مسعود، ١٩٩٠)***

مما سبق يتضح لنا مدى الارتباط بين الاستماع والتعبير الشفهى، فكأنهما عقلتان فى إصبع واحد لا تتحرك إحداهما إلا مع الأخرى . ويمكن الاستفادة من هذا الارتباط فى البرنامج العلاجى، حيث يمكن الاعتماد على تقديم نماذج لغوية سليمة على شرائط تسجيل أو شرائط فيديو تتضمن مواقف لغوية متعددة، يستمع إليها التلاميذ ويحاكونها.

ب – القراءة والتعبير الشفهى :

لقد أثبتت معظم الدراسات أن الخطوة الأولى لتعليم القراءة والكتابة تتم من خلال الحديث، وأن الحديث أمر أساسي بالنسبة للأطفال؛ لبناء ثروة كبيرة من الأفكار والمفردات قبل أن نبدأ تعليمهم القراءة.

كما ثبت أن الطفل إذا بدأ فى تعلم القراءة قبل حصوله على خبرات تزوده بخلفية كافية فى اللغة المتكلمة، فإن القراءة سوف تفقد أهميتها ودلالتها، وفائدتها بالنسبة له، فمن الأمور الثابتة أن الفقر فى مفردات الكلام من عوامل عدم القدرة على القراءة؛ ولذا فمن الخطأ إجبار الأطفال على القراءة قبل أن تنمو مفرداتهم فى التعبير عن أفكارهم الخاصة بوضوح أثناء الكلام أو الحديث. *(رشدى طعيمة، سيد مناع، ٢٠٠١ : ١٠٠)*

ولنتجه بشئ من التخصيص إلى القراءة الجهرية، والتى تعد شكلاً من أشكال الاتصال الإنسانى، فعلى الرغم من أنها فن استقبالى . والتعبير الشفهى فن تعبيرى، إلا أن مهارات النطق والأداء الصوتى تعد مطلباً أساسياً لممارسة كل منهما، بالإضافة إلى أن كلاً منها يؤثر فى الآخر ويتأثر به؛ فيؤدى الضعف فى التعبير الشفهى إلى ضعف فى القدرة على القراءة الجهرية وبالتالى على الكتابة، كما أن القدرة على تمييز الأصوات اللغوية عامل جوهرى لنمو التحدث والقراءة، هذا بالإضافة إلى أن الأداء فى القراءة يتفاوت بتفاوت القدرة على التعبير الشفهى، فالأطفال الذين يتحدثون لغة شفهية جيدة لديهم القدرة على القراءة والتحصيل بشكل جيد، ومن ناحية أخرى، فالضعف فى القدرة على القراءة يعوق نمو التعبير الشفهى.

وللقراءة الجهرية أهداف تشخيصية ونفسية واجتماعية يمكن عرضها كالتالى :

الهدف التشخيصى : ويظهر من خلال وضع المعلم يده على موطن الضعف فى النطق لدى التلميذ القارئ، وحين يشخص المعلم مواطن الضعف فى النطق لدى التلميذ يصبح قادراً على توجيهه ووضع البرنامج العلاجى الملائم.

الهدف النفسى : ويظهر فى أن التلميذ القارئ يشعر بالثقة فى نفسه حين يقرأ جهراً مخاطباً زملاءه ومتخطياً حواجز التردد، والخوف والخجل التى تقف عقبة أمام الفرد فى مستقبل حياته، فالفرد المتردد يواجه الأمور فى الغالب بالهروب منها والنكوص عنها، ولذا فنمو مواقف الجهرية فى المدرسة تتيح للتلميذ لكى يعبر عن نفسه ويثق بها.

الهدف الاجتماعى : ويظهر فى أن التلميذ القارئ يتدرب منذ البداية على مواجهة الجمهور والتحدث والتفاعل معهم بصفة عامة، وهو بهذا يكتسب عدة صفات مفيدة فى أثناء قراءته الجهرية، من هذه الصفات : احترام مشاعر الآخرين وآرائهم، والتعاطف معهم، علاوة على مواجهة المواقف العامة التى تتطلب إبداء الرأى ***(رشدى طعيمة، سيد مناع، ٢٠٠١ : ١٠٠)***

يتضح مما سبق أن الأهداف الثلاثة للقراءة الجهرية هى نفسها الأهداف المرجوة من تعليم التعبير الشفهى بالشكل الذى يؤدى إلى القول بأن القراءة الجهرية يمكن أن تستخدم فى علاج بعض صعوبات التعبير الشفهى.

ويذكر أرتلى Artley ***(فى : رشدى طعيمة، وسيد مناع، ٢٠٠١، ١٢٦)*** أن تهيئة الطفل للقراءة الجهرية تقتضى الأخذ بمجموعة من الأمور وهى :

١- تطوير وعى الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات للغة.

٢- إثراء ثروته اللفظية الشفهية.

٣- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.

٤- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار فى وحدات لغوية.

٥- تحسين هجائه ونطقه.

٦- استخدامه للتعبير القصصى

ومن فحص هذه الأمور نجد أنها تتصل اتصالاً وثيقاً بالقدرة على التعبير الشفهى، وأنها لا تنمو إلا من خلال الاهتمام بتنمية قدرة الطفل على نطق الكلمات بوضوح، وربط الكلمات بالخبرات والمعانى, وتنمية قدرة الطفل التعبير فى جمل بسيطة، وكذلك تنمية قدرته على التفكير والحديث بشكل متصل، ومترابط، بالشكل الذى يمكنه من حكاية قصة بسيطة.

(فتحى على يونس، وآخرون، ١٩٨٧ : ١٣٦-١٣٧)

مما سبق يتضح أن التعبير الشفهى والقراءة الجهرية كل منها ضرورى لتعلم الآخر كما أن مهارات القراءة الجهرية فى بعضها نفس مهارات التعبير الشفهى، وكذلك فبعض أهداف التعبير الشفهى يمكن تحقيقها من خلال القراءة الجهرية, ولذا يمكن الاعتماد على القراءة الجهرية فى البرنامج العلاجى كوسيلة من وسائل علاج بعض صعوبات التعبير الشفهى.

ج – الكتابة والتعبير الشفهى :

تتمثل العلاقة بين التعبير الشفهى والكتابة فى أن كلاً منهما يعتمد على

إنشاء الرسالة أفكاراً ولغة، فالمتحدث والكاتب إنما ينقلان رسالة يتطلب تكوينها القدرة على التفكير والربط بين الكلمات والجمل والفقرات، وإدراك العلاقات بينهما، وتنظيمها، والإلمام بقواعد الاستعمال اللغوى، كما أن الكتابة الجيدة أساسها تحدث جيد، حيث يعتمد المتحدث على قدرته فى إنتاج جمل صحيحة، فضلاً عن أن كلاً من المتحدث والكاتب، يعمد إلى اختيار الكلمات المناسبة وتنظيمها بشكل يؤدى إلى فاعلية التعبير؛ ويتطلب كل منهما ثروة كبيرة من المفردت وقدرة على استدعاء الكلمات المطلوبة، وتوظيفها فى التعبير، ومعرفة أماكن المعلومات المتصلة بموضوع التحدث، أو الكتابة، ويعتمد كل منهما على المحتوى من مفردات، وتراكيب تكونت لديه من خلال القراءة والاستماع، هذا فضلاً عن أن الارتباط بين شكل الحرف (كتابة) وصوته (تحدثاً) يمثل أحد جوانب العلاقة بين التحدث والكتابة، فمعرفة الأصوات وأشكال الحروف يؤدى إلى التمكن من مستوى الأداء الصوتى فى التحدث والرسم والتدوين فى الكتابة. *(على عبد العظيم سلام، ١٩٨٨) .*

وعلى ذلك ففنون اللغة متداخلة متشابكة، والتعبير الشفهى ليس فرعاً لغوياً معزولاً عن باقى فروع اللغة، بل هو متشابك ومتداخل فى مهاراته اللغوية مع سائر فروع اللغة من لستماع، وقراءة، وكتابة، وتقدم الطالب فى أى من هذه الفنون يعد تقدماً له فى بعض مهارات التعبير الشفهى، وهذا يعنى أن التعبير الشفهى يُعد تطبيقاً عملياً لكل فروع اللغة العربية.

(محمد عبد الرؤوف الشيخ ومحمد شوقى عطوة، ١٩٩٥ : ٨٢)

يمكن الإفادة مما سبق فى تضمين البرنامج العلاجى أنشطة تعتمد على كافة فنون اللغة، وذلك كوسيلة لعلاج بعض صعوبات التعبير الشفهى، وكذلك

يمكن استخدام كافة فنون اللغة فى البرنامج العلاجى المعد لعلاج صعوبات التعبير الشفهى.

٤ – مهارات التعبير الشفهى :

المهارات اللغوية "أداء لغوى صوتى، أو غير صوتى، يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة، والفهم، ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة فهى تمثل الركيزة الأولى فى السيطرة على اللغة، فإذا امتلك المتعلم المهارات اللغوية تكونت لديه القدرة اللغوية، وبالتالى سهل عليه استعمال اللغة دون مشقة أو عناء. *(أحمد فؤاد عليان، ١٩٩٢ : ٨)*

وتعرف نادية مسعود (١٩٩٠) مهارات الاتصال الشفهى على أنها "أوجه النشاط اللغوى الحادث بين المستمع والمتحدث الذى يؤدى أداءً صحيحاً وجيداً من جانب كل من المستمع والمتحدث".

ويمكن التعرف على مهارات التعبير الشفهى من خلال استعراضها من مصادر متنوعة، منها الدراسات العلمية والبحوث التربوية التى اهتمت بالتعبير الشفهى، وكذلك كتب تعليم اللغة العربية، وفيما يلى تفصيل ذلك.

أ– مهارات ما قبل اللغة :

هناك عدد من المهارات التى يجب أن يجيدها الطفل، والتى عادة ما تكتسب فى السنة الأولى من حياته، وينبغى أخذ هذه المهارات فى الاعتبار عند تقييم الأطفال صغيرى السن، أو الأطفال ذوو الصعوبات اللغوية، وتتضمن هذه المهارات ما يلى :

١– القدرة على الانتباه إلى المعلومات المرئية والمسموعة.

٢- - القدرة على تقليد الحركات والأصوات.

٣- - تطور مستوى إدراك الشئ غير الموجود والتعبير عنه، وذلك برؤيته من قبل ثم إخفائه.

٤- - القدرة على أخذ الأدوار ***(Dunlap, 1997 : 163)***

وفى هذا الإطار أشار كل من لندا هارجروف، وجيمس بوتيت (١٩٨٨ : ٢٤٢) إلى أن هناك مهارات مسبقة للتعبير الشفهى وهى :

١- نماذج الاتصال وتوفر فرص التفاعل معها.

٢- حـــــدة السمـــــع.

٣- مهارات المعالجة السمعية والمتضمنة للذاكرة والتسلسل والتمييز والإعلام.

٤- مهارات معرفية.

٥- اكتساب وتطوير قواعد علم الصرف ،وعلم أصوات الكلام وبناء الجملة وتركيبها ودلالات الألفاظ واستخدام اللغة.

٦- ميكانيزم النطق.

٧- - مهارات نطق سليمة.

٨- - قدرة على طلاقة النطق.

٩- - صـــــوت مناسب.

ب – مهارات التعبير الشفهى :

حدد كثير من الباحثين والعلماء مهارات التعبير الشفهى, فقد حددها **عبد الفتاح عبدالحميد محمد (١٩٨٣)** فيما يلى:

١- استحضار الأفكار والمعانى (تمثيلها)٠

٢- اختيار العبارات والألفاظ المعبرة عن الأفكار٠

٣- الربط بين الجمل بعضها وبعض٠

٤- ترتيب الأفكار وتسلسلها٠

٥- نطق الألفاظ نطقاً سليماً وإخراج الحروف من مخارجها٠

٦- الانطلاق فى الحديث دون لجلجة٠

وقد توصل عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (١٩٨٦) إلى المهارات الآتية :

١- وضع مقدمات تؤدى إلى نتائج صحيحة٠

٢- الطلاقة فى الحديث دون تلعثم٠

٣- ترتيب الأفكار وتسلسلها٠

٤- اختيار بعض الألفاظ المعبرة عن المعنى٠

٥- النطق السليم٠

٦- ربط الأفكار الفرعية بالأفكار الرئيسية٠

٧- استخدام الصوت المعبر عن المعنى٠

٨- استخدام الوقفة المناسبة.

٩- وجود خاتمة تلخص عناصر الموضوع.

وفى هذا الصدد أكد جمال العيسوى (١٩٩١) أن مهارات التعبير الشفهى اللازمة لتلاميذ الصفين الربع والخامس هى :

١- مستوى الأصوات، ويشتمل :

- نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً.

- نطق الكلمات والجمل نطقاً خالياً من اللجلجة أو التهتهة.

- التنويع فى نبرات الصوت.

- خلو الحديث من اللازمات الصوتية التى تنفر المستمع.

٢- مستوى الكلمات : ويندرج تحته المهارات التالية :

- التنوع فى استخدام الكلمات، فلا يكرر الكلمات نفسها بصورة متقاربة.

- اختيار الكلمات التى تعبر عن أفكاره وأرائه تعبيراً واضحاً.

- انتقاء الكلمات الفصيحة، والابتعاد عن استعمال الكلمات العامية السوقية.

٣- مستوى السياق :

- اختيار التعبيرات اللغوية المناسبة للمواقف المختلفة، مثل التهنئة، أو التعزية، أو التحية، أو الشكر.

- عرض ما لديه من أفكار أو آراء بطريقة منظمة.

٤- مستوى القواعد : ويتضمن المهارات التالية:

- ضبط الكلمات التى يتحدث بها ضبطاً صحيحاً.

- التعبير بتراكيب لغوية صحيحة.

٥- معدل السرعة والطلاقة :

- التحدث بشكل متصل ينبئ عن الثقة بالنفس، ودون توقف ينبئ عن عجز، مستخدماً لذلك الإشارات المصاحبة للصوت فى توضيح المعنى.

- مراعاة الإيقاع من حيث السرعة والبطء بحيث يمكن متابعة حديثه بسهولة.

- مراعاة عدم إسقاط حروف بعض الكلمات، أو إقلابها نتيجة السرعة.

ويرى كل من (رشدى طعيمة، سيد مناع، ٢٠٠١ : ١٠٣) أن مهارات الكلام (التعبير الشفهى) التى نستهدفها فى تعليم التلاميذ هى :

١- القدرة على إدراك أهمية أن يكون لديه شئ يتحدث عنه يمتع ويستميل المستمعين.

٢- القدرة على امتلاك قدر مناسب من الكلمات واختيار أكثرها جودة وحياة.

٣- القدرة على اختيار وتنظيم محتوى وأفكار الموقف الذى يتحدث فيه.

٤- القدرة على الكلام بصدق، واحترام للمستمعين , واستخدام تعبيرات مثل :

(من فضلك – لو سمحت – مع احترامى لكلامك – تسمح لى بكلمة)

٥-القدرة على الكلام بصوت مناسب للمكان الذى يتحدث فيه، واستخدام صوت سار ولطيف.

٦- القدرة على استخدام الكلمات المناسبة، والتى تعبر عن الأفكار بوضوح ودقة.

٧- القدرة على استخدام التعبير الملمحى المناسب بالوجه واليدين وهيئة الجسم.

٨- القدرة على حكاية الأشياء فى ترتيبها الصحيح.

٩- القدرة على مجاملة غيره أثناء الحديث، واستخدام تعبيرات مثل (أحسنت، وفقت، لا فض فوك، حديث ممتع، أمتعتنا).

١٠- القدرة على التمييز بين الأماكن والأوقات التى ينبغى الكلام فيها والتى لا ينبغى فيها الكلام.

١١- القدرة على التنغيم.

١٢- القدرة على التدليل والاستشهاد على ما يقول.

ومما هو جدير بالذكر أن من أهداف الدراسة الحالية علاج بعض صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم , وليس الوصول بالتلميذ ذى الصعوبة فى التعلم إلى مستوى عال من التعبير الشفهى أو خلق متحدث بارع ، فالتعبير الشفهى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم يمكن أن يكون من خلال مواقف بسيطة متصلة بحياته، تتفق مع اتجاهاته ورغباته، حيث يستخدم لذلك الحد الأدنى من مهارات التعبير الشفهى والتى تتناسب مع خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم , والتى تمكنهم من التواصل مع ذويهم من زملائهم ومن أفراد المجتمع .

٢- المجالات التى يستخدم فيها التعبير الشفهى :

تتعدد مجالات التعبير الشفهى بتعدد مجالات الحياة التى يشارك فيها الإنسان، ويمكن حصر هذه المجالات طبقاً لما توصل له العديد من العلماء كما يلى :

أ- **المناقشة** : وهى من أهم الأنشطة اللغوية التى تمارس فى سعة، فهى تحتل مركزاً واضحاً سواء فى الحياة الاجتماعية , أو فى العمل المدرسى , فبها يتضح الفكر وينضج الرأى، وتتبلور الاتجاهات، وتتضمن المناقشة حوارات ذات هدف محدد، معروف للمشاركين فيها، حيث يتبادل المشاركون الراى حول موضوع أو مشكلة محددة، ويتعاونون فى إيجاد حل أو إجابة أو قرار بشأنها، ويتطلب ذلك تسجيلاً للأفكار التى تطرح، وتؤكد المناقشة على ضرورة إقامة الحوار الكلامى بين التلاميذ وذلك لحل المشكلات، والوصول إلى فهم واضح ونتيجة قوية عن طريق تبادل الرأى مع جماعة أو فرد، وللمناقشات أشكال متعددة من حيث تنظيمها وإداراتها وهى المؤتمر والمناقشة العامة والمنتديات والحلقة الدراسية . *(Moore, 1994 : 220 -212)*

ب- **المحادثة** : وهى تبادل الأفكار والمعلومات بين شخصين أو أكثر، وتعد من أهم الأنشطة اللغوية بالنسبة للصغار والكبار، وهى من الناحية الاجتماعية أعظم نشاط كلامى يُمارس على كافة المستويات، ولهذا كان لابد أن تحتل المحادثة فى برنامج تعليم اللغة عامة وبرنامج تعليم التعبير الشفهى بخاصة مكانة ملحوظة، فهى تفيد فى اكتساب اتجاهات ومهارات وقدرات مفيدة فى أشكال التعبير اللغوى كله شفهياً وتحريرياً، وتعرف المحادثة على أنها "مناقشة حرة تلقائية تجرى بين فردين حول موضوع معين"

(رشدى طعيمة,وسيد مناع, ٢٠٠١ : ١١٠)

ج - **المناظرة** : وهى نشاط جماعى، يدور حول مباراة كلامية فى موضوع ما أو محاجة شفوية، تدور حول اقتراح معين، أو مسألة من المسائل

المطروحة للبحث بين متحدثين، وتقوم على استعراض الوجهات المتعارضة، والتركيز على نقاط الجدل والحوار التى توضح أوجه الخلاف، وتتضمن المناظرات حوار بين فريقين كل منهما يتبنى وجهة نظر مختلفة بشأن موضوع أو قضية جدلية، ويقوم كل فريق بإعداد ملخص للأفكار والآراء التى يبنى عليها وجهة نظره، حيث يعرضه رئيس الفريق، وبعد ذلك يفتح باب المناقشة من قبل باقى أعضاء الفصل لكل فريق حول مبررات موقفه٠

(منى اللبودى، ٢٠٠٠ : ١٣٧)

د - **السؤال والجواب** : ويحتل السؤال والجواب أهمية بارزة من بين مجالات التعبير الشفهى لاستخدامه فى مواقف الحياة تقريباً يومياً سواء على المستوى الأسرى ،أو الاجتماعى ،أو التجارى وكذلك التعليمى٠

وتتضح أهمية هذا النوع من الاستخدام الشفهى إذا نظرنا إلى الفصل الدراسى. فالمعلم يلقى سؤالاً عن شئ ما، أو سؤالاً فى موضوع ما يعرفه التلاميذ, والتلاميذ يجيبون, وهذا النوع من النشاط الشفهى يمكن أن يبدأ من السنة الأولى الابتدائية، بل وفيما قبلها من رياض الأطفال، والسؤال والجواب يكسب الطفل مهارة استعماله ومعرفة الفروق بين أدواته.

(محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٥٢-٢٥٣)

هـ - **حكاية القصص والنوادر** : تعد القصة من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية وأكثرها شحذاً لانتباهه وجذباً إلى أحداثها، ومعانيها، ذلك لما يتمتع به هذا الفن من استثارة، وحفز لمشاعر الإنسان الداخلية،

يمليه عليه جو الحكاية بما فيها من أحداث، ووقائع مثيرة، تجعله يقبل عليها بكامل وعيه وإدراكه.

(عبد الفتاح حسن البجة، ١٩٩٩ : ٣٥٥)

وتعد القصة من الوسائل الناجحة فى التربية اللغوية للأطفال وذلك لما يلى :

- أنها من الناحية النفسية تستهويهم وتشدهم إليها وتؤثر فيهم تأثيراً شديداً , ومن الناحية التعليمية تنمى فيهم الفكر والخيال, وتوسع ثقافتهم وتستثير فيهم الدوافع إلى التعلم، من ميل، إلى متابعة الأحداث، أو رغبة فى تعرف ما تكشف عنه، أو إحساس بحاجات يجدون فى القصة إشباعاً لها , كما أنها من الناحية السلوكية توجههم تلقائياً إلى ألوان من السلوك القويم إذا أحسن اختيارها، وذلك من خلال شخصياتها وتصرفاتهم الموجهة إلى المثاليات والقيم الكريمة، كما أنها تحفزهم على الاستزادة من القراءة, وتعودهم الانتباه الإرادى وحسن السرد والإلقاء. *(يوسف الحمادى، وإسماعيل ظافر، ١٩٨٤ : ٢٢٣-٢٢٥)*

وإذا كانت الدراسة الحالية منوط بها علاج صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم باستخدام أنشطة تثير استجابتهم للكلام ، فإن القصة تعد من أكثر ألوان الفنون اللغوية التى تجذب انتباه التلاميذ وتستثير دوافعهم للتساؤل حول أحداثها وشخصياتها المحورية والثانوية ونهايتها المتوقعة.

ويمكن أن يستغل فن القصص فى تعليم التعبير الشفهى بأكثر من صورة منها :

١- تكميل القصة الناقصة.

٢- تطويل القصص القصيرة.

٣- سرد القصص المقروءة أو المسموعة.

٤- التعبير عن القصص المصورة.

٥- تأليف قصص فى غرض معين ,أو فى أى غرض يختاره التلميذ.

ولا شك أن هذه الصور تعتبر فنيات يمكن استخدام بعضها عند تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لما تتميز به من إثارة انتباه التلاميذ وتشويقهم وتفاعلهم مع الموقف القصصى كما يمكن استخدامها فى علاج هذه الصعوبات.

و-التقرير الشفهى :

ويرتبط هذا النوع بالمحادثة ويسميه البعض "أنظر وأخبر" أو "أنظر وأخبر واشترك، وهذا النوع من التعبير الشفهى يمكن أن يمارس فى الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، مثلاً : يعرض المعلم فيلماً صغيراً ويطلب من التلاميذ النظر إليه فى دقة وعناية، ثم يطلب من التلميذ التعبير عما شاهده. ***(محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٦٩)***

ويرتبط بهذا النوع التعبير عن الصور، وهو يصلح للصغار والكبار، وفى هذا النوع يترك الحرية المطلقة للطالب لكى يعبر عن الصورة حسب رؤيته هو لا رؤية المعلم، فيكون تعبيره تعبيراً صادقاً نابعاً عن أحاسيسه وانفعالاته وعواطفه نحو الصورة أو المنظر، وهو من أنجح أنواع التعبير. ويمكن استخدام طريقة "أنظر وأخبر واشترك" بصور عديدة مثل :

- انظر إلى الصورة وتأملها، فإذا كانت صورة شخص ما تخيل نفسك محله وعبر عن آماله وآلامه وما يعترض طريقه من عقبات إذا كان يبدو على الصورة العبوس والحزن، وإذا كان يبدو عليها السعادة وأساريره منبسطة، عبر عن تفاؤله وإقباله على الحياة وسعادته، وقد يكون المطلوب أن يتحدث عن حياة الشخص الذى بالصورة التى تعرض عليه.
- إذا كان المنظر مركباً من عدة صور فتأمل لتوجد العلاقة بينها من حيث تسلسل الأحداث ومرور الأزمان أو الترابط أو التنافر بينها، ثم ابدأ بالحديث عن الجزئيات ثم الربط بين أجزاء المنظر، وأخيراً تعليقك على المنظر كما يتراءى لك.
- إذا كانت الصوره عبارة عن لوحة كاريكاتورية فإن المطلوب منك أن تعبر بأسلوبك عما يريد الفنان أن يبرزه فى هذه الصورة. *(محمد رشاد، ١٩٩٠ : ١٣٤)*

ز-الخطب والكلمات والأحاديث :

يعرض للإنسان كثير من المواقف التى تتطلب منه إلقاء كلمة، فهناك مواقف تقديم الهدايا وهناك مواقف تقديم الخطباء والمحاضرين، وحفلات التكريم، وهناك التقارير التى تتطلب إلقاء كلمة عن المؤتمرات التى حضرها الإنسان أو الرحلات التى قام بها، وإلى جانب ذلك الخطب فى الاجتماعات العامة، وفى المدرسة كثير من المناسبات التى تظهر فيها الحاجة إلى الخطب والكلمات.

وأهم القدرات والمهارات التى ينبغى أن نعنى بها هنا هى القدرة على

اختيار وتنظيم مستويات الخطبة أو الكلمة، والقدرة على تجنب الأزمات، والقدرة على الحكم وعلى تقدير أهمية الظهور بالمظهر اللائق واحترام السامعين، وكذلك لقدرة على النطق الحسن والأداء الجيد، القدرة على استخدام الكلمات المناسبة. *(محمود رشدى خاطر، مصطفى رسلان، ١٩٩٠ : ١٤٠)*

ح -إعطاء التعليمات والتوجيهات :

وهو نشاط اجتماعى شفهى يمارسه الكبار والصغار، وتدريب التلاميذ على إعطاء التعليمات , أو إلقاء بعض التوجيهات , أو القيام ببعض الشرح , والتفسير لشئ ما , إنما هو نشاط لغوى شفهى كثيراً ما يواجهونه فى حياتهم اليومية داخل المدرسة وخارجها وفى مواقف الحياة العملية نفسها. *(محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٨٧-٢٨٩)*

ط-إدارة الاجتماعات والاشتراك فيها :

إن كثيراً من الصور المختلفة التى يتخذها تجمع الناس يظهر من خلالها أهمية الاجتماعات، فهناك النوادى والمجالس والنقابات المختلفة واجتماعات الحى , والاجتماعات نوعان: غير رسمى ورسمى, وتتميز الاجتماعات غير الرسمية بأن الأحاديث فيها تلقائية كأحاديث النوادى والسمر , أما الرسمية فهناك مجموعات منظمة من الناس تلتقى لغرض ما , ويجرى الحديث لتحقيق هذا الغرض، وتتميز هذه الاجتماعات عادة بوجود رئيس الاجتماع، ومحاضر وجلسات، وجدول أعمال وأعضاء مشتركين فى الاجتماع.

(محمود رشدى خاطر، مصطفى رسلان، ١٩٩٠ : ١٤١)

مما سبق يتضح لنا أن المحيط الذى يدور فيه الاتصال الشفهى فى حياتنا

اليومية لا يخرج عن صورتين أو نمطين، فقد يأخذ الاتصال الشفهى شكل الحديث إلى مستمعين، وهذا نسميه الحديث، وقد يأخذ شكل الأخذ والعطاء، أى الحديث المتبادل بين طرفين أو أكثر وهذا نسميه المناقشة، ويتدرج تحت هذين النمطين أنواع أخرى من أشكال الاتصال كالخطابة، إعطاء التعليمات، عرض التقارير، التعليق، إدارة الاجتماعات والاشتراك فيها، المقابلة الشخصية، والسؤال والجواب.

ولكى يتم التصدى لتشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهى لابد أن يؤخذ بعين الاعتبار أن بعض هذه المجالات يفوق مستوى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ولذا يتم اختيار المجالات التى تتناسب مع خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ومستوياتهم.

سابعا : صعوبات التعلم

١- مفهوم صعوبات التعلم :

يعد ميدان صعوبات التعلم من الميادين الحديثة نسبياً، كما أنه من المجالات المهمة التى تتضح فيها الفروق الفردية، سواء بين الأفراد، أم داخل الفرد إلى أقصى درجة ممكنة، حيث يوجد أطفال يبدو أنهم عاديون فى معظم المظاهر النفسية، إلا أنهم يعانون من قصور واضح فى مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية . *(أنور الشرقاوى، ١٩٨٧ : ١٠٤)*

وفى هذا الإطار يؤكد سيد أحمد عثمان أن موضوع الصعوبة فى التعلم يمثل منطقة تؤثر فى المجال النفسى للمتعلم، ومنطقة ضعف، حيث تتراكم

حولها ضغوط إذا لم تعالج تتوالد منها مناطق أخرى تمتد لتشمل شخصية المتعلم كلها .*(سيد عثمان، ١٩٩٠ :٧)*

ولما كان مجال صعوبات التعلم يدخل ضمن اهتمامات عدد كبير من الأخصائيين فى فروع العلم المختلفة، فقد مر مصطلح "صعوبات التعلم"، بعدة مراحل. فقد استخدم دول Doll (١٩٥١) مصطلح نيرو فسيرينا، واستخدم جونسون Jonson مصطلح الأطفال الهامشيين، كما قدم ***كليمنتس Clements (١٩٦٦)*** مصطلح الاضطراب الوظيفى البسيط فى المخ، كما اقترح كلافنت وشيفلين **Chalafent & Sheffelin** (١٩٦٦) مصطلحاً أكثر شمولاً، وهو الخلل الوظيفى فى التجهيز المركزى، ليشمل العديد من التعريفات النوعية المرتبطة بمشكلات التعلم . *(عبد الناصر أنيس، ١٩٩٢ : ٢٢)*

ويرجع الفضل إلى كيرك Kirk فى التوصل إلى مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities (Ld)، حيث كانت البداية الرسمية لهذا المجال على يده عام ١٩٦٣، وذلك فى مؤتمر استكشافى عن مشكلات الأطفال المعاقين إدراكياً، واقترح كيرك مصطلح صعوبات التعلم كعنوان وصفى لنوعية الأطفال ذوى الإعاقة الادراكية، وذلك حينما قال "لقد استخدمت مصطلح صعوبات التعلم لوصف مجموعة من الأطفال ذوى الاضطرابات فى نمو اللغة، والكلام، والقراءة، ومهارات الاتصال المترابطة، والمطلوبة للتفاعل الاجتماعى، ولم تتضمن هذه المجموعة الأطفال ذوى الإعاقات الحسية مثل العمى، الصمم؛ لأننا لدينا الطرق والتدريبات المستخدمة مع الصمم، والعمى، واستبعد عن هذه المجموعة أيضاً الأطفال المتخلفين عقلياً. ***(Wong, 1998 : 31)***

وكانت أول التعريفات الرسمية لصعوبات التعلم عام ١٩٦٦، والتى

انبثقت من مهمة عمل Taskforce أشرف عليها المجتمع القومى للأطفـال، والمعهد القومى للأمراض النيرولوجية، حيث يشير مصطلح تزامن الاختلال الوظيفى للمخ الأدنى أو البسيط" فى هذه الورقة إلى أطفال ذوى ذكاء عام متوسط، أو قريب من المتوسط أو أعلى من المتوسط، ويعانون من صعوبات سلوكية معينة، تتراوح بين المعتدلة، والشديدة، والتى ترتبط بانحرافات فى وظيفة الجهاز العصبى المركزى، وتظهر هذه الانحرافات بواسطة عيوب فى الإدراك الحسى، والفهم، واللغة، والذاكرة، والتحكم فى الانتباه، والدافع أو الوظيفة الحركية.

(Hallahan &Bryan, 1981 : 141)

وباستقراء التعريف السابق يتضح :

١- التوجه النيرولوجى فى تفسير أسباب صعوبات التعلم، ولعل هذا التوجه مرجعه إلى أن الباحثين الأوائل فى مجال صعوبات التعلم كانوا يستخدمون عينات من أفراد ذوى إصابات فى المخ.

٢- يتضح كذلك التحول من استخدام مصطلحات مثل تلف مخى بسيط، وإصابة المخ البسيطة لتصف فئة صعوبات التعلم إلى استخدام مصطلح (اختلال وظيفى)، وكان ذلك مؤشراً لبعد المجال عن مصطلحات قد توحى بوجود تلف فى الأنسجة.

ثم توالت التعريفات التى تناولت مصطلح صعوبات التعلم، بعضها قوبل بالرفض، أو النقد، والبعض الآخر حظى بالقبول، ومن أكثر التعريفات الرسمية التى لاقت قبولاً واستحساناً لدى الكثير، التعريف الذى وضعته اللجنة الاستشارية لذوى الإعاقة فى المكتب الأمريكى للتربية، وذلك من خلال التشريع

الفيدرالى المتضمن فى القانون العام (٩٤-١٤٢)، والذى انبثق فى ضوء التغيرات التى حدثت فى عام ١٩٧٠، والتى ساعدت فى طرح أفكار جديدة تتحدى القواعد الجامدة، والاتفاقات الخاصة بالتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، ومن بينهم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، حيث ظهرت اتجاهات جديدة تنادى بأحقية هذه الفئة من التلاميذ للحياة الطبيعية فى المجتمع، ومساعدتهم بالطرق الخاصة المناسبة لهم.

(M.C.Reynolds&M.Ainscrow , 1994 : 8)

وينص هذا القانون فى جزئه الأول على أن مصطلح صعوبات التعلم يشير إلى "هؤلاء الأطفال الذين لديهم اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على الفهم، واستخدام اللغة المكتوبة، أو المنطوقة، ويظهر هذا القصور فى نقص القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجى، أو إجراء العمليات الحسابية وهذه الاضطرابات قد تشتمل بعض الصعوبات الإدراكية، والإصابة المخية، وأدنى خلل وظيفى فى الدماغ، وعسر القراءة، وحبسة الكلام، ولا يشمل هذا المصطلح الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم نتيجة للإعاقة البصرية، أو السمعية، أو الحركية أو التخلف العقلى، أو الاضطراب الانفعالى، أو الحرمان البيئى، أو الثقافى، أو الاقتصادى". وقد أجمع على هذا التعريف كثير من الباحثين فى المجال ومنهم : **(Hallahan& Bryan,1981 : 143)**، **(كيرك وكالفنت، ١٩٨٨ : ١٥)** **(Hammill, D. 1990 : 74)**، **(السيد عبد الحميد، ١٩٩٢)**, **(Hammill, D. 1993 : 299)**, **(جابر عبد الحميد، ٢٠٠١ : ٢٣٤)**, وباستقراء التعريف السابق يتضح **ما يأتى :**

- أنه يقلل من تركيزه على العوامل النيرولوجية، ويركز علـى دور السلوك الأكاديمى.

- أن التعريف الفيدرالى يرتكز على صعوبات اللغة، ويظهر ذلك من خلال المصطلحات "فهم واستخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، القدرة على الاستماع، الكتابة، التهجئة".

وعلى الرغم من الاتفاق على أن هذا التعريف يصف فئة ذوى صعوبات التعلم إلا أنه قد تعرض للنقد، وقد تركزت الانتقادات حول :

-غموض العمليات النفسية المتضمنة فى التعريف.

-عدم التعرض للإطار العصبى المركزى كإطار مرجعى يؤثر على النواحى الإدراكية الحركية، وبالتالى على المهارات الأكاديمية. *(كيرك، وكالفنت، ١٩٨٤: ١٥)*

وفى مقابل هذه الانتقادات اقترح مكتب التربية الأمريكى لذوى الإعاقة Bureau of Education for Handicapped (BEH) تحديداً جديداً لصعوبات التعلم ضمن السجل الفيدرالى فى عام ١٩٧٦ يتضمن الآتى : صعوبة التعلم الخاصة ربما توجد عندما يوجد لدى الطفل تناقض شديد بين التحصيل الدراسى، والقدرة العقلية فى واحدة أو أكثر من العمليات الآتية : التعبير الشفهى، والفهم القرائى، والفهم السمعى، والمهارات الأساسية للقراءة، وإجراء العمليات الحسابية، والتهجى، وهذا التناقض يتضح عندما يقل التحصيل فى المناطق السابقة عن ٥٠% من التحصيل المتوقع للطفل. *(أحمد عواد، ١٩٩٢ : ٣٣)*

أما الجزء الثانى من القانون (٩٤-١٤٢) فقد صدر فـــى ٢٩ ديــسمبر ١٩٧٧، وتم فيه تحديد خصائص الطفل الذى يعانى من صعوبات خاصة فـــى التعلم بما يلى :

- إنه لا يصل فى تحصيله إلى مستوى متساو أو متعادل مع زملائه فى الصف نفسه، وذلك فى واحدة أو أكثر من الخبرات التعليمية المعدة لقــدرات هــذا الطفل وعمره٠
- وجود تباعد شديد بين مستواه التحصيلى، وقدراته العقلية الكامنة٠
- لا يوصف الطفل بأنه يعانى من صعوبات تعليمية فى حالة وجود تباعد شديد بين مستوى تحصيله، ونسبة ذكائه، وخاصة إذا ما كان هذا التباعد ناتج عن : إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلــف عقلــى، أو اضــطراب انفعالى، أو حرمان بيئى، أو ثقافى، أو اقتصادى٠ *(محمد علــى، وفــايز محمد، ١٩٩٦ : ٢١)*، ومن خلال عــرض التعريــف الــسابق يتــضح تأكيده على :

١- أنه ينبغى أن تكون مشكلة التعلم ذات طبيعة نوعية، ليست ناتجة عــن أى إعاقة أو حرمان بيئى، أو اقتصادى٠

٢- محك التباعد : والذى يعنى وجود فروق ذات دلالة بــين مــستوى الأداء الفعلى للطفل، وإمكاناته المتوقعة٠

٣- وجود اضطراب وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى وهو المسئول عــن هذا التباعد٠

٤- استبعاد حالات الإعاقة الحسية والعقلية٠

٥- أن تكون صعوبة التعلم التي يعاني منها الطفل ذات طبيعة سلوكية.

وبحلول عام ١٩٩٠ اكتسب مصطلح صعوبات التعلم أربعة معان مميزة :

أ- تشير صعوبة التعلم إلى صعوبة تعلم محددة مثل صعوبة القراءة، صعوبة الكتابة، صعوبة الحساب.

ب - تشير صعوبات التعلم إلى فروق في التعلم، والتي تحتاج إلى وسائل علاجية متنوعة.

ج- تشير صعوبات التعلم إلى السرعة الإدراكية البطيئة جداً.

د - تشير صعوبات التعلم إلى تأخر النمو. *(Jordan, 2000 : 3)*

٢ - تصنيف صعوبات التعلم :

تعددت تصنيفات صعوبات التعلم في البحوث والكتابات المتعددة، إلا أنها جميعاً اعتمدت التصنيف الذي توصل إليه كيرك وكالفنت Kirk & Kalvant ١٩٨٤ لما يتميز به هذا التصنيف من شمولية، ودقة في التحديد وسهولة في الوصف، ولقد سار على نهج هذا التصنيف العديد من الدراسات والبحوث منها : **(فيصل الزراد، ١٩٩١)، (عبد الناصر أنيس، ١٩٩٢)، (السيد عبد الحميد، ١٩٩٢)، ستان وجوزيف Stan & Joseph (1995)، (جمال مثقال، ٢٠٠٠ : ٢١)**

ويميز هذا التصنيف بين مجموعتين من الصعوبة :

أ – صـــعوبات الـــتعلم النمائيـــة : Developmental Learning : Disabilities

وهى ما أشير إليها في تعريف الحكومة الاتحادية بالعمليات النفـسية، وتشتمل على تلك المهارات التى يحتاجهـا الطفـل بهـدف التحـصيل فـى الموضوعات الأكاديمية، وتنقسم الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (انتباه، تذكر، إدراك)، وتعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها الـبعض، إذا أصيبت باضطراب، تؤثر على النوع الثانى من الـصعوبات النمائيـة، وهـى الصعوبات الثانوية الخاصة بـالتفكير، واللغـة الـشفهية. *(جمـال مثقـال، ٢٠٠٠ : ٢١)*

ب – صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities :

وهى الصعوبات الخاصة بالمواد الدراسـية، كـالقراءة، والحـساب، والتهجى، الكتابة، والتعبير الكتابى. *(عبد الناصر أنيس، ١٩٩٢)*

ويؤكد كل من كيرك وكالفنت (١٩٨٨ : ٢١) على أنه هنـاك علاقـة وثيقة بين هذين النوعين من الصعوبات، فلا يمكن أن يستقل أحدهما عن الآخر، وعلى ذلك فالطفل الذى يعانى من صعوبة تعلم أكاديمية، تجـده يعـانى مـن صعوبة تعلم نمائية هى التى أدت به إلى تلك الصعوبة.

٣ - تشخيص صعوبات التعلم :

يعتبر التعرف المبكر وتشخيص صعوبات التعلم مـن أهـم المبـادئ الأساسية فى الوقاية والعلاج من هذه الصعوبات، حيث إن صعوبات التعلم عادة

ما يسبقها أعراض سلوكية وأنواع من القصور يمكن التعرف عليها حتى يمكن الوقاية منها قبل أن تستفحل أخطارها.

وفى هذا الإطار اهتم كثير من علماء النفس والتربية منذ فترة طويلة بتشخيص الصعوبات التى تواجه المتعلم فى عملية التعلم؛ وذلك بعد اتساع دائرة البحث فى هذا المجال، كل ذلك كان فى محاولة لتقديم بعض المقترحات العلمية لعلاج نواحى القصور والضعف التى تواجه العملية التعليمية. *(عادل صلاح، ٢٠٠١، ٧٩)*

ويشير البعض (حسين الدرينى وآخرون، ١٩٨٨ : ٢٢٢-٢٣٥) إلى أن الهدف من تشخيص صعوبات التعلم هو تحديد العامل أو العوامل المسئولة عن نقص كفاية التلميذ التعليمية، كما يعتمد على المعلومات التى يحصل عليها الأخصائى، أو المعلم فى أربعة مجالات أساسية هى : الصحة البدنية، التاريخ النمائى للتلميذ، مقارنة الأداء بقدرة الفرد، وضع التلميذ الأسرى.

وقد قدم (أحمد عواد، ١٩٩٢) مجموعة من الأسس العامة لتشخيص صعوبات التعلم وهى :

١-يجب الاعتماد على اختبارات تشخيصية مقننة؛ لوصف الحالة الكاملة للطفل صاحب الصعوبة فى التعلم.

٢-ملاحظة التناقض بين القدرة العقلية، ومستوى التحصيل عند الطفل صاحب الصعوبة فى التعلم.

٣-تحديد الجوانب المرتبطة بصعوبة التعلم لدى الطفل، والعوامل والمصاحبات المرتبطة بها، والأسباب التى أدت إليها من خلال نتائج الاختبارات المقننة.

٤-استبعاد حالات التخلف العقلى، وذوى الإعاقات الحسية، والمضطربين انفعالياً، ومن يعانون من حرمان بيئى، أو ثقافى، أو اقتصادى من حالات الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

٥-الاستفادة من أراء الآخرين عن الطفل صاحب الصعوبة فى التعلم أثناء التشخيص.

كما أوضح كيرك وجالجر Kirk & Galhgher ثلاثة جوانب أساسية لابد وأن تؤخذ فى الاعتبار عند تشخيص صعوبات التعلم ,والتى تعتبر عائقاً عصبياً ونفسياً؛ حيث تتدخل فى تعلم الكلام، واللغة المكتوبة، وهذه الجوانب هى:

١- وجود تباين واضح بين سلوكيات محددة، والتحصيل أو التباعد بين القدرة والتحصيل.

٢- عدم تعلم الطفل باستخدام الطرق والمواد التعليمية الملائمة لمعظم الأطفال مما يستدعى توافر إجراءات خاصة.

٣- أن صعوبات التعلم ليست ناتجة بشكل أساسي عن تخلف، أو إعاقة حسية، أو مشكلات انفعالية، أو نقص فرص التعلم. ***فى (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨ : ٣)***

وقد أضاف (عبد العزيز الشخص، ١٩٩١ : ٧) ضرورة تحديد نوع الصعوبة من حيث كونها عامة، أو خاصة، وكذلك درجتها من خلال استخدام مختلف الاختبارات العقلية، وكذلك تقديم بعض الفروض حول تشخيص حالة الطفل بناء على البيانات المتوفرة عن طبيعة المشكلة، والعوامل المرتبطة بها.

وقد اتفقت بعض الدراسات فيصل الزراد (١٩٩١)، السيد عبد الحميد (١٩٩٢)، عبد الناصر أنيس (١٩٩٢)، ستان وجوزيف Stan & Joseph (1995) على أن أسس ومراحل تشخيص صعوبات التعلم تركز علـى ثلاثـة جوانب تعد بمثابة محكات أساسية للتشخيص ، وهذه المحكات هـي : محـك التباعد، محك الاستبعاد، محك التربية الخاصة، وفيمـا يلـي عـرض لهـذه المحكات:

أ- محك التباعد : Discrepancy Criterion :

ويعتمد هذا المحك على تحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم من خلال ما يظهرونه من تباعد فى أحد الجوانب الثلاثة الآتية :

١-تباعد مستوى النمو العقلى عن مستوى التحصيل الدراسى.

٢-التباعد فى نمو بعض الوظائف العضوية مثل، اللغة، الانتباه، الحركة.

٣-تباعد مستوى تحصيل الطفل عن معدل تحصيل الأطفال الآخرين فى نفـس السن.

(كيرك وكالفنت، ١٩٨٨ : ٣٧)

كما أن هناك طريقتين لتحديد التباعد بين التحصيل الأكاديمى الحـالى، والتحصيل الأكاديمى المتوقع من الطفل فى ضوء قدراته العقلية، أو مـستوى نضجه وهما:

١-وضع نسبة مئوية أو درجة معيارية للتباعد حيث تضع بعـض المـدارس نسبة مئوية أو درجة معيارية للانحراف , بحيث إذا تأخر تحصيل الطفـل

عن هذه الدرجة يعد صاحب صعوبة في التعلم، فإذا كان التباين بين القدرة العقلية والتحصيل للطفل مقداره ٥٠% مثلاً، فهذه النسبة تعنى أن مستوى تحصيل الطفل لا يتعدى نصف ما هو متوقع منه في ضوء قدراته العقلية، ويختلف هذا التباعد باختلاف الصف الدراسي.

٢-تحديد مستوى الصف الدراسي : حيث يلجأ البعض إلى تقدير التباعد بين التحصيل الأكاديمي المتوقع من التلميذ باستخدام مقاييس لمدى ابتعاد التحصيل الحالي للتلميذ عن مستوى صف دراسي معين؛ وغالباً ما يكون ذلك التخلف عاماً واحداً عن مستوى الصف الأول حتى الثالث، والتخلف عامين عن مستوى الصف الرابع وما بعده.

(عبد الوهاب كامل، ١٩٩٦، ٢٣٢)

ب- محك الاستبعاد Exclusion Criterion :

ويعتمد هذا المحك على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية، أو حسية، أو اضطرابات انفعالية شديدة، أو حرمان بيئي أو ثقافي، أو حالات نقص فرص التعلم

(عبد الناصر أنيس، ١٩٩٢)

ج-محك التربية الخاصة The Special Education Criterion:

ويؤكد هذا المحك على عدم قدرة الطفل ذي الصعوبة في التعلم على التعلم بالطرق العادية، التي يتعلم بها الأطفال من غير ذوي صعوبات التعلم، ويؤكد على أهمية الحاجة إلى طرق خاصة في التعلم. *(كيرك وكالفنت، ١٩٨٨ : ٣١)*

وفى هذا الإطار تؤكد (كريمان عويضة، وكمال إسماعيل، ١٩٩٥ : ١٥١) أن هذه المحكات قد أشار إليها كل من دلجو ومولى Dallago & Moely ١٩٨٠، وسيس Cece ١٩٨٣، وهاردى وآخرين Hardy, et al ١٩٨٩، في أثناء تشخيص ذوى صعوبات التعلم

وبناء على ما سبق سوف تعتمد الدراسة الحالية على المحكات السابقة فى تشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٤ - خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم :

لقد حظيت خصائص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى التعلم باهتمام بالغ من جانب الكثير من المعلمين والاخصائيين النفسيين، حيث أجريت العديد من الدراسات والكتابات حول هذا الموضوع، كما اجتمعت الأدبيات الخاصة بهذا المجال حول كثير من الخصائص المشتركة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم يمكن تصنيفها كالتالى : الخصائص السلوكية، الخصائص الانفعالية والاجتماعية، الخصائص المعرفية.

ويمكن تناولها بشئ من التفصيل كالتالى :

أ - الخصائص السلوكية :

اتفق كل من (زيدان السرطاوى، كمال سالم سيسالم، ١٩٨٧ : ٤٨)، (تيسير مفلح الرحيم، ١٩٩٠)، (جابر عبد الحميد، ٢٠٠١ : ٢٧٠)،على أن أهم الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم هى :

١- النشاط الجسمى المفرط.

٢- سهولة الاستثارة بالمثيرات البصرية والسمعية.

٣- عدم القدرة على التكيف مع المجتمع.

٤- قصر مدة الانتباه والتركيز.

٥- الاندفاع والقيام باستجابات غير ملائمة.

٦- الحاجة إلى الاعتمادية والاتكال.

٧- عدم القدرة على التنسيق الحركي في استخدام العضلات.

ب - الخصائص الانفعالية والاجتماعية :

يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من الإحساس بالقلق والخوف والكآبة والحزن، وعدم قدرتهم على التكيف مع المجتمع، وعدم الاستمتاع بوقتهم، كما يتصف هؤلاء التلاميذ بأنهم قليلاً ما يضبطون اندفاعاتهم، وغير قادرين على استقبال العواطف والمشاعر، كما أنهم لا يحكمون تعبيراتهم الانفعالية، والحركية، كما يظهرون عدم احترام لحقوق الآخرين.

(زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي، ١٩٨٨ : ٣٩٧)

فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من الإحساس بالعجز إزاء موضوع التعلم، وما يصاحب ذلك من شعور بالفشل وعدم الثقة في النفس، وانخفاض معدل المهارات الاجتماعية، والقلق، والشعور باليأس، والاكتئاب وانخفاض مستوى الدافعية للإنجاز، وصعوبة التكيف المدرسي والأسري. **(زينب شقير، ٢٠٠٠ : ٢٨٢)**

وفي هذا الصدد اتفقت دراسة كل من محمد البيلي وآخرون (١٩٩٢)،

ناريمان رفاعى ومحمود عوض الله (١٩٩٣)، محمد على كامل (١٩٩٧)، (محمد الديب، ٢٠٠٠)، على أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ذوى طموح منخفض، فليس لديهم الرغبة لإنجاز الأعمال الصعبة، التى تتطلب مهارة، بالإضافة إلى أنهم يتسمون بقدر كبير من الاعتماد على الغير، وعدم الاستقلالية، كما أنهم يتصفون بأنهم غير متعاونين، وأقل توافقاً مع أقرانهم ممن هم في مثل سنهم وصفهم الدراسي.

كما تصنف الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم كالتالى :

أ-**خصائص خاصة بالإدراك** : حيث يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشكلات فى الإدراك البصرى والسمعى والحركى المرتبط باستخدام المهارات الحركية البدنية والتآزر العام.

ب -**خصائص خاصة بالانتباه** : حيث يظهر هؤلاء التلاميذ مشكلات عدم تركيز الانتباه، وعدم السيطرة على النشاط الحركى.

ج-**خصائص خاصة باللغة** : ويتميز هؤلاء التلاميذ بعدم فهم اللغة المنطوقة، وعدم القدرة على التعبير اللغوى، وصعوبة فى التذكر السمعى – أو صعوبة فى نطق الكلمات، صعوبة تخطيط وتنظيم الكلمات، والتعبير عن الأفكار، وارتكاب أخطاء نحوية فى تكوين الجمل التامة.

د-**خصائص انفعالية** كعدم التوافق مع الدراسة وبيئة الفصل والزملاء.

(مصطفى الشرقاوى، ١٩٩٨ : ١٢-١٥)

ويعتقد لندن London (١٩٧٨)، وبرويننكس Brininks (١٩٧٨)

بأن انخفاض مفهوم الذات يؤثر في الإدراك الاجتماعي، وأن صعوبات التواصل اللفظي التي ينتج عنها عدم فهم الأطفال لما يقال , وصعوبة في التعبير عن أنفسهم تؤدي إلى مشكلات في الإدراك الاجتماعي. في (عبد الناصر أنيس، ١٩٩٢)

ومن ناحية أخرى فإن مهارات الاتصال اللفظي تعتبر مؤشراً للكفاءة الاجتماعية التي تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفعالية مع الآخرين؛ وكذا درايتهم بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي أثناء التفاعل الاجتماعي. (السيد السمادوني، ١٩٩١ : ١)

ولذا فالقصور في مهارات الأداء اللغوي يؤدي إلى الاضطراب النفسي، وضعف التفاعل الاجتماعي، وكذلك عدم القدرة على الاستجابة الاجتماعية الملائمة؛ مما يؤثر على الأداء الأكاديمي للتلميذ، وقد وجد أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في اللغة والتعبير لديهم أيضاً مشكلات نفسية، وانفعالية، وعلى العكس من ذلك، وجد أن الأطفال الذين لديهم مشكلات انفعالية لديهم أيضاً صعوبات في التعبير الشفهي. ***(Humphries, et al , 1994 : 92)***

وتشير هذه الحقيقة إلى مدى الارتباط بين صعوبات التعبير الشفهي والحالة الانفعالية لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم، هذا بالإضافة إلى أن الصعوبة في التعبير الشفهي ينتج عنها مشكلات انفعالية واجتماعية كما ظهر مما سبق.

ويمكن للباحثة الإفادة من ذلك، حيث يتم تخصيص جزء من البرنامج العلاجي للتخفيف من حدة المشكلات الانفعالية لدى عينة الدراسة وتدريبهم على

المواجهة والثقة بالنفس، والتفاعل الاجتماعي معها، ومع زملائهم في المدرسة، حيث يعد ذلك الانطلاقة لعلاج صعوبات التعبير الشفهي.

ج – الخصائص المعرفية :

يتصف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بالعجز الواضح في بعض العمليات المعرفية كالتذكر، التفكير، وتجهيز ومعالجة المعلومات، وحل المشكلات.

وفي هذا الإطار يؤكد (كمال سالم سيسالم ١٩٨٨ :٣٨) أن هؤلاء التلاميذ يظهرون اضطرابات واضحة في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة، والتفكير، فمن هؤلاء التلاميذ من يعاني من اضطراب واضح في تذكر المعلومات التي تعتمد على الذاكرة السمعية، والتي تتعلق باسترجاع المعاني، والمفاهيم، والخبرات المسموعة، ومنهم من يعاني من اضطراب في تذكر واستيعاب المعلومات التي تعتمد على الذاكرة البصرية، ومنهم من يعاني من اضطراب في تذكر واستيعاب المعلومات التي تعتمد على الذاكرتين السمعية والبصرية معاً.

ويؤكد هلاهان وآخرون **Hallahan, et al (1981)** على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في التخطيط لحل المشكلات، كذلك أكد ***فلافل Flavell (١٩٧٦)، وتورجيسن Torgesen (١٩٧٩)*** على أنهم يعانون من قصور في مهارات ما وراء المعرفة MetaaCognitive Skills، أي قصور في الرقابة العقلية النشطة وفي تنظيم النتائج وتناسق العمليات العقلية والمعرفية. في : (زيدان السرطاوي، كمال سيسالم، ١٩٨٧ : ٤٧)

سابعا : صعوبات التعبير الشفهى :

١ – مظاهر صعوبات التعبير الشفهى

تعد الصعوبات اللغوية أحد الجوانب الأساسية لصعوبات التعلم، وقد ظهر ذلك عندما أصل سيجمون Sigmon ١٩٨٧ لمفهوم صعوبات التعلم، حيث ذكر أن الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تتمثل فى كونها مشكلة من مشكلات الاتصال، أو فهم الرموز اللغوية.

(عبد الناصر أنيس، ١٩٩٢)

يؤكد كل من جيبسى، وكوبر ***Jepsy & Koper (1989)*** أن أكثر من ٩٠% من الطلاب المصنفين ذوى صعوبات فى التعلم، يعانون من صعوبات فى اللغة الشفهية.

(in: Smith et al,1997 : 217)

كما ذكر كل من ***كافل وفورنس*** ***Kavel and Fornes (1987)***، أن ٦٠% من الطلبة الذين يصنفون ضمن صعوبات التعلم يظهرون مشكلات لغوية. ***(in:Margo et al, 1997 : 181)***

وقد أشار جرادى ***Grady (1986)*** إلى أن الصعوبات الخاصة باستخدام اللغة تمثل حوالى ٥٠% من الصعوبات التى يعانى منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

(Bryan & Bryan, 1986 : 121)

وفى دراسة ***لندا هار جروف، وجيمس بوتيت ١٩٨٤*** أكدا أن الطلاب ذوى صعوبات التعلم يعانون فى الغالب من مشكلات لغوية، فهم لا يفهمون

الرسائل الصوتية الموجهة إليهم، أو قد يكونون غير قادرين على إرسال رسائل صوتية دقيقة لغيرهم، كما يعانون من صعوبة فى سماع الاختلافـات الدقيقـة لأصوات اللغة.

(عبد العزيز السرطاوى، زيدان السرطاوى، ١٩٨٨ : ٢٤٢)

وقد أعلن ماكجرادى Mcgrady في عام ١٩٨٦ أن أكثـر الحـالات شيوعاً بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم هى القدرات اللغوية المشوهة حيث إن ٥٠% من الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات لغويـة، وهـذه الصعوبات الأخيرة لها آثار سلبية ثابتة على التحصيل الدراسى. *(Bryan & Bryan, 1986 : 12)*

وفى ضوء تحديد خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم يشير تعريف وزارة التربية بولاية أونتاريو Ontario Ministry of education إلـى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم هم فئة من الأطفال يعانون من اضـطراب فـى واحدة أو أكثر من العمليات المتضمنة فى فهم واسـتخدام اللغـة المكتوبـة أو المنطوقة, وهذه الاضطرابات يستدل عليها من التناقض الدال بين التحـصيل، والقدرة فى واحدة على الأقل من مجالات اللغة اللغة المستقبلة، أو القدرة علـى التعبير الشفهى، أو التجهيز اللغوى. *(السيد عبد الحميد، ١٩٩٦)*

وفى هذا الإطار يؤكد كيرك وكالفنـت Kirk and Kalvint ١٩٨٤ على أن مشكلات القراءة واللغة تعتبر جوهر صعوبات التعلم. (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨ : ١٧)

وفى هذا الصدد يذكر جروس *Gross(1996:179)* أن من مؤشرات الصعوبات الخاصة بالتعلم فى المدرسة الابتدائية والإعداديـة الحـديث غيـر

المفهوم , وتكرار الكلمات المتعددة المقاطع , وأخطاء فى تتابع الحروف وتمييز أصواتها.

كما تذكر (زينب شقير ٢٠٠١: ٢٠٩ - ٢١٠) أن من المظاهر الدالة على صعوبات التعلم النمائية، صعوبة التعبير عن الأفكار، والصعوبة فى تكوين جمل، وعبارات، وصعوبة مشاركة الآخرين فى حديثهم، ومن المظاهر الدالة على صعوبات التعلم الأكاديمية، صعوبة التعبير الشفهى، صعوبة إنتاج كلمات مناسبة، صعوبة الاستدلال بأمثلة مناسبة.

يتضح مما سبق أن الصعوبات اللغوية شديدة الارتباط بصعوبات التعلم، كما أن لها تأثير ليس فقط على الإنجاز الأكاديمى فى جميع المواد الدراسية الأخرى، بل على التوافق النفسى والاجتماعى للفرد، حيث تؤثر صعوبات اللغة على السلوك الاجتماعي وكثيراً ما يكون لدى هؤلاء المصابين باضطرابات اللغة قلق نفسى زائد، كما يتصفون بالانطوائية ويتعرض هؤلاء التلاميذ لصعوبات بالغة فى نسخ بعض الأشكال مقارنة بزملائهم وفى إحدى الدراسات لإثبات العلاقة بين المهارات الحركية، والقدرات اللغوية، أكد Sommer ١٩٨٨ أن صعوبات اللغة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالعجز فى هذه المهارات.

(Shea. & Baver, 1997 : 85)

وعلى الرغم من ارتباط التعبيرات اللفظية والاستخدام العملى للغة باستخدام اللغة فى البيئة الاجتماعية، وليس بالتعامل مع فنيات أو قواعد اللغة، إلا أن الباحثين فى مجال صعوبات التعلم يؤكدون على أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات فى استخدام اللغة فى المواقف الاجتماعية المختلفة، ويرجع ذلك إلى النقص الواضح فى قدرة هؤلاء الأطفال على

الاستماع الجيد إلى لغة الآخرين، وإنتاج اللغة.

(زيدان السرطاوى، كمال سيسالم، ١٩٨٧ : ٤٦، ٤٧)

ويمثل هذان الجانبان المحورين الأساسى للغة الشفهية، بحيث يمثل الجانب الأول اللغة الشفهية الاستقبالية، بينما يمثل الجانب الثانى اللغة الشفهية التعبيرية.

وتتمثل صعوبات اللغة الشفهية التعبيرية فى العجز فى قدرة الأطفال ذوى صعوبات التعلم عن التعبير عن أنفسهم من خلال النطق والكلام، فالعجز لديهم متعلق ببناء الجمل، وتركيبها، حيث يستطيع هؤلاء الأفراد استخدام كلمات منفردة، وعبارات قصيرة، ولكنهم يواجهون صعوبة فى تنظيم كلماتهم، والتعبير عن أفكارهم فى جمل كاملة، ويتصف نطقهم وكلامهم بحذف كلمات، وتحريف كلمات، وصيغ أفعال غير صحيحة، وأخطاء قواعدية مرتبطة بدلالات الألفاظ.

وفى هذا الإطار أشار جروس ***Gross(1996:179)*** من خلال عرضه لحالتين من ذوى الصعوبات اللغوية أن أهم صعوبات التعبير الشفهى :

١- الصعوبة فى اكتشاف الكلمات المناسبة للموقف.

٢- الصعوبة فى تتبع ومعالجة اللغة حيث يتلفظ الفرد فقط بجزء من الجملة.

٣- تبديل كلمة مكان الأخرى.

٤- إسقاط بعض الكلمات ونهايات الكلمة.

٥- صعوبة فى التمييز، وفى إنتاج وتتابع أصوات الحديث فى الكلمات.

٦- عدم القدرة على التعبير بطلاقة فى المواقف المختلفة.

٧- الاستخدام الحرفى للغة والتعبير عن الأفكار بطريقة غير صحيحة نحوياً وغير متتابعة.

ويضيف البعض إلى ذلك

١- إسقاط الأصوات واستبدالها بأصوات أخرى متشابهة.

٢- البطء والرتابة.

٣- الصوت الأجش.

٤- الخجـــل.

٥- ضعف الدافع للكلام.

٦- الكلام المتقطع غير الكامل.

٧- الجمل الضعيفة.

٨- الكلام كلمة كلمة.

٩- العجز عن التنغيم، والتعبير الصوتى عن المعنى.

(فتحى يونس، وآخرون،١٩٨١ :٩١)

كما يقـــسم دولاس، ومـــاكوجيلين ***Dolas &Mcogelyen (1988)*** صعوبات التعبير الشفهى إلى أربع مجموعات :

أ- صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام.

وتحدث هذه الصعوبات عندما يوجد عجز فى إصدار أصوات معينـــة،

ويمكن أن تتضح فى حذف بعض الحروف، أو استبدال صوت بصوت متشابه ، أو التشويه البسيط للأصوات.

ب -صعوبات تكوين الكلمات والجمل :

حيث يستطيع التلاميذ نطق الكلمات منفصلة , ولكنهم يواجهون مشكلات فى تكوين الجمل، ومن المحتمل لهؤلاء التلاميذ أن :

١- يستخدموا جملاً بسيطة.

٢- يستخدموا تتابعاً للكلمات والجمل بشكل ناقص ومنفصل.

٣- يكثروا الأخطاء النحوية.

٤- يستخدموا صيغ الجمع استخداما غير سليم.

٥- يبالغوا فى استخدام الكلمات غير المعرفة (النكرة).

٦- يفسروا موضوع المحادثة تفسيرا ضعيفاً.

ج- صعوبات إيجاد الكلمة :

وهنا يكون الطالب غير قادر على إيجاد الكلمة الصحيحة عند الحديث، أو الإجابة عن الأسئلة، والنتيجة تكون تعبيراً شفهياً مليئاً بالأخطاء النحوية، والكلمات غير المناسبة.

د-صعوبات استخدام اللغة :

وأمثلة هذه الصعوبات :

١- -عدم أخذ الدور فى المحادثة.

٢- -استمرار الصعوبة فى المحادثة.

٣- -السرعة فى إنهاء المحادثة.

٤- -استمرار الصعوبة فى الحديث فى نفس الموضوع.

٥- -صعوبة المساهمة فى أى محادثة.

in (Smith et al ,1997 : 221 - 222)

أما سيجل وجولد Siegel &Gold (1982: 201-202) فيلخصا أهم صعوبات التعبير الشفهى كما يلى :

١- استخدام القواعد اللغوية بشكل خاطئ.

٢- ترتيب الكلمات ترتيباً خاطئاً واستخدام جمل ناقصة.

٣- استخدام محدود للمصطلحات التى تعبر عن علاقات متسعة وزمنية.

٤- استخدام عدد قليل من العبارات التى تحتوى على حروف جر.

٥ محدودية الصفات لديهم، كما أن الصفات المستخدمة صفات مادية فلا يمكنهم وصف الاختلافات المعقدة.

٦- تكرار السؤال قبل محاولة الإجابة عليه.

٧- التحول فى أى محادثة من موضوع إلى موضوع آخر.

٨- الإجابة عن أسئلة لم يتم طرحها بدلاً من الأسئلة المطروحة.

وفى دراسة لروث وأخرين Roth et al (1995: 26-28) فيها تحليل

عينة من حديث قصصى شفهى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم وجدوا فيهـا أن هؤلاء التلاميذ يعانون من:

١- حذف واستبعاد معلومات مهمة أثناء الحديث.

٢- استخدام أدوات ربط غير سليم.

٣- حذف علاقات واستخدام إشارات غامضة.

٤- عدم فهم كامل للتراكيب اللغوية.

وفى هذا الإطار يذكر لان وليوندسـكى **Lane & Leuandeeuski (1994: 144)** أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات متعلقـة بالترابط الزمنى، إعادة رواية قصة كاملـة، والـوعى التركيبـى، والهجـاء، والمفردات، والطلاقة، وتعريف الكلمات، وعلاوة على ذلك فإن هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبة فى تعلم المترادفات، والجناس، وهم أيضاً يتميزون بـبطء فـى تسمية الأشياء، ودائماً يقدمون أسماء غير مناسبة لأشياء شائعة.

بينما يشير كل من تارفنت وسورث **Tarvent &Sworth (1981)** إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون صعوبة فى اكتساب واسـتخدام القواعد المورفولوجية، والقواعد التركيبية، ويشير ***ويج وآخرون Wiig et al (1977)*** أن ذوى صعوبات التعلم يظهرون على الأقل مجمـوعتين مختلفـين لصعوبات اللغة وهما :

أ – صعوبات المعالجة المعرفية اللغوية : والتى تشير إلى النقص فى القـدرات المعرفية، الخاصة بأصوات اللغة , وصعوبة فى استخدام المورفولوجى،

وصعوبات تتعلق بالتراكيب النحوية، فاكتساب اللغة يرتبط ويعتمد على قدرات الطفل المعرفية.

ب – **اختلال التسمية :** dysnomia والتى تتميز بالعجز فى الاستدعاء، وإيجاد الكلمة.

(in: Tarvent, &Swórth, 1981 : 514)

وفى هذا الصدد يشير كل من بلوم ولاهى ***Bloom & Lahey (1978)*** إلى أن للغة مكونات أساسية وهى الشكل، والمحتوى، والاستخدام، ويشير الشكل إلى الطريقة التى يرتبط بها المعنى بالصوت، ويتضمن علم الصوتيات، وعلم الصرف، وتركيب الجملة، بينما يشير المحتوى إلى معنى اللغة، ويتضمن الكلمات والعلاقة بين الكلمات، أما الاستخدام فيشير إلى وظائف اللغة والسياقات اللغوية، وغير اللغوية التى تؤثر على الاتصال، وبناء على ذلك حددا صعوبات التعبير الشفهى لذوى صعوبات التعلم فى ضوء المكونات اللغوية السابقة كالتالى :

أ– صعوبات الشكل :

- يظهر ذوو صعوبات التعلم تأخراً فى اكتساب واستخدام القواعد المورفولوجية والتركيبية، والذى بدوره يظهر اختلافات كمية، وكيفية، تشير إلى أن مدة التأخر تختلف من قاعدة إلى أخرى، وأن تسلسل اكتساب القواعد يختلف لدى ذوى صعوبات التعلم عن الأفراد العاديين.

ب– صعوبات المحتوى :

يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم عجزاً فى دقة استدعاء الكلمة، وكذلك صعوبة فى عمل الارتباطات المنطقية.

جـ- صعوبات الاستخدام :

حيث يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم اختلالات وظيفية للغة ترتبط بعيوب معرفية.

(in: Tarvent, & Sworth, 1981 : 514)

ومما هو جدير بالذكر أن أى عيب فى عنصر أو أكثر من هذه العناصر أو فى تكاملها يؤثر فى قدرة الطفل على التعبير عن نفسه بكفاءة، حيث يعتبر تكامل هذه العناصرهو الركيزة الأساسية للكفاءة اللغوية.

كما أشارت شونبرودت وآخرون **Schoenbrodt et al (1997: 269)** أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات فى:

١- تمييز التشابه بين الحروف .

٢- تكرار الجمل بشكل صحيح .

٣- إنتاج جمل كاملة .

٤- استخدام أدوات الربط والاستفهام .

٥- استخدام الأفعال والكلمات المناسبة للموضوع .

وفى هذا الإطار أشار البعض إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يستغرقون مدة أطول لإصدار أسماء الموضوعات، والحروف، كما أنهم يبدون قدرة أقل للاستجابة للكلمات بنفس السرعة والدقة لدى العاديين، كما قامت عدد من الدراسات بتحليل اللغة المنطوقة لذوى صعوبات التعلم أثناء رواية قصة، وقد وجد أن طريقة رواية الأطفال ذوى صعوبات التعلم للقصة تميزت بتركيبات

لغوية قليلة، ونماذج للنطق أقل تعقيداً، أو أقل نسبة من غيرهم من الأطفال العاديين، بالإضافة إلى أن هؤلاء التلاميذ يجدون صعوبة فى تنظيم المعلومات.
(Bryan & Bryan, 1986 : 134-144)

والتلاميذ ذوو الصعوبة فى التعبير الشفهى يتصفون بواحدة أو أكثر من الخصائص التالية :

١- التأخر فى نطق الكلمة الأولى.

٢- نطق كلمة أو كلمتين لمدة أطول من المعتاد.

٣- صعوبات فى نطق الأصوات فى شكلها المناسب.

٤- قلب الصوت اللغوى فى الكلمات.

٥- صعوبة فى تتبع التوجيهات.

٦- مشاكل فى الربط بين الأصوات اللغوية والحروف.

٧- التأخر فى مهارات تنمية بناء الجملة.

٨- التأخر فى تنمية قواعد الأصوات اللغوية، وتراكيب الكلمات، وبناء الجملة، ودلالات الألفاظ، أو فى استعمالاتها.

٩- عدم القدرة على تسمية الأشياء، حيث يصعب إيجاد الكلمة المعبرة عن الشئ.

١٠- أخطاء فى قواعد اللغة.

١١- الاستعمال البسيط لشبه الجملة المكونة من جار ومجرور.

١٢- الاستعمال القليل للصيغ المعبرة عن المقارنــة، وتفــضيل المكــان، والعلاقات الزمنية.

١٣- الاستخدام الزائد للإشارات الوصفية فى التعبير.

١٤- الانتقال من موضوع لآخر.

١٥- - إبدال التراكيب فى الكلمات.

(الندا هارجروف، وجيمس بوتيت، ١٩٨٨ : ٢٤٥ - ٢٤٧)

مما سبق يتضح لنا مدى تباين مظاهر صعوبات التعبير الشفهى وتنوعها، فمنها ما يختص بالأفكار وتنظيمها، وتسلسلها، وترابطها، ومنها ما يختص بالأصوات وإبدالها وحذفها ونطقها فى مواضعها، ومنها ما يختص بالمعنى الملائم ومدى مناسبته للفكرة المراد التعبير عنها، وأخيراً منها ما يختص بالاستخدام اللغوى فى سياقات اجتماعية مناسبة، كما تتباين هذه الصعوبات بتباين المراحل الدراسية، فلكل تلاميذ صف دراسى سمات وصعوبات تختلف عن غيرهم فى الصفوف الأخرى، وعلى الرغم من تعدد وتنوع الكتابات التى تناولت مظاهر صعوبات التعبير الشفهى، إلا أن أياً منها لم يتعرض بشكل إجرائى دقيق لتحديد مفهوم صعوبات التعبير الشفهى، وعلى ذلك تعرف الباحثة صعوبات التعبير الشفهى إجرائياً بأنه عجز أفراد العينة عن أداء المهام ذات الطبيعة الشفهية المطلوبة منهم " ويمكن حصر أهم صعوبات التعبير الشفهى من خلال اشتقاقها من الأطر النظرية والدراسات السابقة كما يلى:

أ-فى الجانب الصوتى.

١- حذف واستبدال أصوات بعض الحروف.

٢- الصعوبة فى نطق الأصوات المتشابهة نطقاً سليماً.

٣- الصعوبة فى ربط الصوت بالحرف المقابل له.

ب-فى الجانب النحوى :

١- الصعوبة فى استخدام أزمنة الفعل فى مكانها الصحيح.

٢- الصعوبة فى استخدام جمل متكاملة الأركان.

٣- الصعوبة فى استخدام الاستفهام والإجابة عنه.

٤- الصعوبة فى الاستخدام الصحيح للضمائر.

٥- الصعوبة فى استخدام أدوات الربط بطريقة صحيحة.

٦- المبالغة فى استخدام أسماء الإشارة.

٧- الصعوبة فى التمييز بين (ال) الشمسية والقمرية.

٨- الصعوبة فى التمييز بين همزة القطع وألف الوصل.

ج -فى الجانب الدلالى :

١- الصعوبة فى التعبير الصوتى الصحيح الدال على المعنى.

٢- الصعوبة فى تمييز معانى الكلمات المتشابهة.

٣- -الصعوبة فى استخدام الكلمات المناسبة للسياق.

٤- الصعوبة فى إنتاج موضوع متكامل الأركان (مقدمة – وسط – نهاية).

والجدول (١) يوضح نسبة تكرار صعوبات التعبير الشفهى فى الجوانب (الصوتية – النحوية – الدلالية) كما تم اشتقاقها من الأطر النظرية والدراسات السابقة فيما يأتى

جدول (١) نسبة تكرار صعوبات التعبير الشفهى كما تم اشتقاقها من الأطر النظرية والدراسات السابقة

مسلسل الصعوبة	جروس ١٩٩٦	فتحي يونس ١٩٩٤	دولاس ١٩٨٨	سيجل وجولد ١٩٨٢	روث ١٩٩٥	ليونتسكى ١٩٩٤	ثرانت ١٩٨١	شونبروت وآخرون ١٩٩٧	ليندا هاجريف ١٩٩٨	النسبة المئوية
نسبة تكرار الصعوبات فى الجانب الصوتى "الفونولوجى"										
١	√	√	√	×	×	×	×	√	√	%٥٥
٢	√	√	√	×	×	×	×	√	√	%٥٥
٣	×	×	√	×	×	×	×	√	√	%٣٣
نسبة تكرار الصعوبات فى الجانب النحوى "السينتاكتى"										
١	×	×	×	√	×	√	√	×	√	%٤٤
٢	√	√	√	√	×	×	√	√	√	%٧٧
٣	×	×	√	√	√	×	√	√	×	%٥٥
٤	√	×	√	√	×	×	√	×	×	%٤٤
٥	√	×	√	√	×	×	√	×	×	%٤٤
٦	√	×	√	√	×	×	√	×	×	%٤٤
٧	√	×	√	√	√	×	√	×	√	%٦٦
٨	√	×	√	√	√	×	√	×	×	%٥٥
نسبة تكرار الصعوبات فى الجانب الدلالى "السيمانتى"										
١	√	√	×	×	×	×	×	×	√	%٣٣
٢	×	√	×	×	×	×	×	×	×	%١١
٣	√	√	√	√	×	×	√	√	×	%٥٥
٤	√	√	√	√	√	√	√	√	×	%٨٨

يتضح من الجدول (١) أن أكثر الصعوبات شيوعا عند العلماء والباحثين هى :

أ-في الجانب الصوتي.

١- حذف واستبدال أصوات بعض الحروف.

٢- الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً سليماً.

ب-في الجانب النحوى :

١- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.

٢- الصعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة عنه.

٣- الصعوبة في التمييز بين (ال) الشمسية والقمرية.

٤- الصعوبة في التمييز بين همزة القطع وألف الوصل.

ج -في الجانب الدلالي :

١- -الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للسياق.

٢- الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان (مقدمة - وسط - نهاية).

٢ - تشخيص صعوبات التعبير الشفهي :

يعد تشخيص صعوبات التعبير الشفهي من الصعوبة بمكان، حيث إنه في هذه الحالة لا يتم التعامل مع مواد مكتوبة أو مرئية، أو مع عينات يمكن السيطرة عليها، ولكن التعامل يكون مع وعاء لغوى كامل، تتفاعل كل عناصره مع بعضها البعض، لتخرج لنا في النهاية الصورة النهائية وهى الجملة اللغوية الكاملة؛ ولذلك كان على القائم على تشخيص الأداء اللغوى الشفهي، تفتيت هذا الوعاء ثانية لمعرفة القصور ضمن أى عنصر من عناصره سواء كان خاصاً

بالفكرة، أو الصوت، أو المعنى، او التركيب، أو استخدامه في مواقف اجتماعية مناسبة.

أ - أسس تشخيص صعوبات التعبير الشفهى :

يعد تشخيص صعوبات التعبير الشفهى من الصعوبة بمكان، ففى التعبير الشفهى وسيلة التشخيص عبارة عن مواقف شفهية تعتمد على التحدث والتفاعل في وعاء لغوى سليم متكامل وليست من خلال مادة مكتوبة أو مرئية.

وهناك مجموعة من الأسس، والتى يجب أن يستند إليها تشخيص صعوبات تعلم التعبير الشفهى وهى :

١- أن يتم التشخيص أثناء مواقف تعبير شفهى طبيعية، فى مواقف حية، لأنه إذا تم فى بيئة اصطناعية منعزلة فلن يعكس الوظيفة اللغوية الحقيقية للطفل، وذلك لتحديد القدرات اللغوية الحقيقية للطفل.

(Smith et al ,1997: 271-221) , (Dunlap, L. 1997 : 95)

٢- أن يتم التشخيص بطريقة فردية حتى يستطيع المشخص ملاحظة تسجيل استجابات التلاميذ الشفهية وتحليلها بدقة بعيداً عن أى مثيرات يمكن أن تؤثر على استجابة وانتباه التلاميذ موضع التشخيص. ***(Siegel & Gold, 1982 : 36)***

٣- يجب مراعاة الجانب الملمحى فى أثناء عملية التعبير حيث تعتبر الإيماءات من أبسط أشكال الاتصال التى تستخدم لتعزيز الرسالة التى تنقل عن طريق الكلمة المنطوقة.

(Polloway et al, 1989 : 93) ***(محمود كامل الناقة، ٢٠٠٢ : ٦٠٠)***

٤- مراعاة الحالة النفسية والانفعالية للتلميذ، فينبغي خلق المناخ الملائم الذى يسوده الود والتعاطف بين المشخص والتلميذ موضع التشخيص، وذلك لتأثير الحالة الانفعالية على الأداء اللغوى كما سبق ذكر ذلك فى مواضع سابقة.

٥- ينبغي ألا تكون الأنشطة التشخيصية من النوع الذى يتطلب الإجابة عليها من المفحوص بكلمة واحدة مثل نعم أو لا؛ لأن ذلك لا يمكن المشخص من أخذ عينة مثالية تمكنه من تحديد أهم الصعوبات فى تعبير المفحوص.

(لندا هارجروف، وجيمس بوتيت، ١٩٨٨ : ٢٥٦)

٦- يجب أن يعتمد التشخيص على عينات لغوية، إذ إنها تسجيل حقيقى للغة الطفل الشفهية أثناء الحديث التلقائي، ويمكن استخدام طرق عديدة للحصول على هذه العينات منها الأسئلة، والطلبات، ويتم تحليل العينات اللغوية الشفهية عن طريق :

- معرفة متوسط طول الحديث لتشخيص تطور اللغة.
- التحليل التطورى للجملة لتقديم تقويم كمى للتركيبات فى الجمل.
- تحليل القواعد النحوية.
- تحليل بنائى للعينات اللغوية.

ب - فنيات وأساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهى :

تتعدد أساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهى وهى تدور حول خمسة مجالات أساسية هى :

- كم اللغة الشفهية.
- نطق المصطلحات الوصفية.

- تركيب الجملة .

- ترتيب الكلام .

- استخدام اللغة فى سياق اجتماعى . *(Polloway et al , 1989 : 93)*

ومن الأساليب التى تستخدم لتشخيص صعوبات التعبير الشفهى الاختبارات الرسمية، بطاقات الملاحظة، وبعض الفنيات غير الرسمية غير المقننة.**ويمكن تناول هذه الأساليب بشئ من التفصيل بالتالى :**

١- الاختبارات المقننة :

ذكر كل من *سيجل وروث Siegel & Ruth (1982)* مجموعة من الاختبارات تستخدم لتشخيص التعبير الشفهى ومنها :

- **الاختبار الفرعى للغويات الشفهية** (المفردات اللغوية، الذى هو جزء من لاختبار القراءة المسمى) . *(Gates - Mckillop Reading Diagnostic Test)*

ويستخدم هذا الاختبار سؤال الاختيار من متعدد لتكميل الجملة الناقصة، وذلك لتقييم المفردات اللغوية للأطفال فوق المستوى الثالث، وقياس قدرتهم على تعرف الكلمات .

- **الاختبار الفرعى للتكيف الاجتماعى، وهو جزء من لاختبار Detrot Test of Learning Tiptoed A. P. (DTLA)، ويطلب هذا الاختبار من الطفل أن يعرف ٢٠ كلمة من التى تشير إلى البيئة الاجتماعية، ويتم تقييم الإجابات من حيث مدى صحتها، الغموض، التعميم، الأمثلة، الشرح.**

- **لاختبار التشابه والاختلاف الفرعي لـ DTLA ويستخدم لتقييم القدرة على**

تعريف السمات الأساسية للأهداف، الخصائص، الأفكار، وذلك بتوضيح ما يجعلهم متشابهين، أو مختلفين، والمختبر هنا يقوم بتسمية شيئين مثلاً (التفاحة، والبيضة)، ويقوم الطالب بتعريف حدود التشابه بينهما (كلاهما طعام)، وحدود الاختلاف (البيضة لها قشرة صلبة والتفاحة ليس لها قشرة)٠

- الاختبار الفرعي للاقتران الصوتي لـ Illinois Test of Psycholinguistic Ability (ITPA) وهنا يطلب من الطفل صياغة المتشابهات اللفظية، وذلك بتكميل الجمل المسموعة، ويقيم هذا الاختبار القدرة على الاستدعاء اللفظي، والاقتران اللفظي، وتم تقنينه من سن سنتين إلى ١١ سنة٠

- اختبار The North western Syntax Screening test ويستخدم للكشف عن الأطفال الذين يعانون من نواحي قصور في القواعد اللغوية (علم النحو)، ويشتمل الاختبار على جزأين: في الجزء الأول، يتم تقديم عشرين زوجاً من الجمل، مع أربع رسوم لكل زوج مرسوم على اللوحة، ثم يشير الطفل للرسم الصحيح بعد أن يقرأ المختبر الجمل المطلوبة، وفي الجزء الثاني، يتم تقديم رسمين على كل لوحة، ويقرأ المختبر جملتين يصفهما الرسم ثم يسأل الطفل "ما الصورة؟"، والمتوقع من الطفل أن يكرر الجملة التي قرأها المختبر٠

- اختبار النمو اللغوي The Test of language Development (TOLD) والذي يستخدم لتحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في فهم واستخدام اللغة المنطوقة، فالاختبار يقيس ٧ مكونات للغة المنطوقة من

خلال ٧ اختبارات فرعية وهى : المفردات اللغوية الشفهية، فهم القواعد النحوية للغة، تقليد الجمل ومحاكاتها على نفس النمط، تكميل الجمل تبعاً للقواعد النحوية، ونطق الكلمات ومخارج الألفاظ، والتمييز بين الكلمات وبعضها، ويستخدم هذا الاختبار مع الأطفال من سن ٤-٨ سنوات.

(Siegel & Ruth, 1982 : 202 - 203)

على الرغم من تعدد وتنوع الاختبارات السابقة وشمولها لجوانب التعبير المختلفة من الجانب الصوتي، والصرفى، والنحوى، والمعانى، إلا أنه يصعب استخدامها فى الدراسة الحالية، حيث إنها معدة للتلاميذ العاديين، ولديهم من القدرات ما هو غير متوفر لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٢- الاساليب غير المقننة:

وتتمثل فى:

- **الطلب** : عن طريق سؤال الطالب أن يرسم.
- **الإنكار** : عن طريق سؤال الطلاب يبين الخطأ الذى فى الرسم.
- **التعليق** : حيث يطلب من الطالب التعليق على السؤال أو الصورة أو غيرهما.
- **بيان السبب** : حيث يتم سؤال الطالب لبيان سبب حدث معين.

هذا، ويمكن تشخيص المصطلحات الوصفية عن طريق جعل الطالب يصف الأشياء فى الطبيعة من حوله مثل البيت، والفصل. ***(Polloway, et al , 1989 : 197 - 198)***

- كما يمكن استخدام وتحليل شرائط مسجل عليها لغة الطفل، حيث يقترح كل من سلفيا ويسلدى Salvia & Ysseldyae ١٩٧٨م، الحصول على عينات متتالية من ٥٠ إلى ١٠٠ جملة، هذه الجمل تلقائية يثيرها وجود منبه معين كوجود صورة مثلاً، يتحدث عنها التلميذ. (Mangiel et al, 1984 : 169)

والتحليل الشكلى لهذه العينات يحدد استخدام المفردات اللغوية، تركيب الجمل، علم النحو والصرف، اللعثمة فى الكلام، أنواع الصفات والأحوال، الجمع، الأزمنة.

(Siegel & Gold, 1982 : 203)

وتعتبر هذه الأساليب هى أنسب الأساليب التى يمكن استخدامها مع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، إذ إنها تتناسب مع المستويات العقلية والعمرية المختلفة، كما أن هذه الفئة من التلاميذ تحتاج إلى طرق خاصة فيها جوانب التشويق والدافعية، وهى أمور يمكن مراعاتها فى أثناء عملية التطبيق.

وستعتمد الباحثة على القصة، والكروت المصورة، واستخدام أشرطة التسجيل فى تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لدى عينة الدراسة، كما أنها ستستخدم هذه الفنيات فى علاج بعض هذه الصعوبات ضمن البرنامج العلاجى فى هذه الدراسة.

هذا ويمكن تشخيص المصطلحات الوصفية عن طريق جعل الطالب يصف الأشياء فى الطبيعة من حوله مثل البيت، والفصل. (Polloway et al, 1989: 197-198)

كما يمكن استخدام شرائط الكاسيت لتسجيل عينات لغوية لكل طفل،

وتحليلها، حيث يقترح كـل مـن *سـلفيا ويسلدى* ***Salvia & Ysseldyae (1978)*** ضرورة الحصول على عينات متتالية من ٥٠ إلى ١٠٠ جملة لكـل طفل، بحيث تكون هذه الجمل تلقائية، تثار لدى الطفل عن طريق تعريضه لمنبه معين مثل الصور مثلاً والتى تعرض عليه، ويطلب منـه أن يتحـدث عنهـا. ***(Mangiel et al, 1984: 169)***

ويؤكد ذلك كل من *سيجل وجولـد* ***Siegel & Gold (1982: 203)*** حيث يشيران إلى أن التحليل الشكلى لهذه العينات يحـدد اسـتخدام المفـردات اللغوية، وتركيب الجمل، وعلم النحو والصرف، واللعثمة فى الكلام،و أنـواع الصفات والأحوال، والجمع، والأزمنة.

وتعتبر هذه الأساليب هى أنسب الأساليب التى يمكن اسـتخدامها مـع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، إذ أنها تتناسب مع المستويات العقلية والعمريـة المختلفة، كما أن هذه الفئة من التلاميذ تحتاج إلى طرق خاصة فيهـا جوانـب التشويق والدافعية، وهى أمور يمكن مراعاتها أثناء عملية التطبيق.

وستعتمد الباحثة على القصة، والكروت المصورة، واستخدام أشـرطة التسجيل فى تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لدى عينة الدراسة، كمـا أنهـا ستستخدم هذه الفنيات فى علاج بعض هذه الصعوبات ضمن البرنامج العلاجى فى هذه الدراسة.

ج – علاج صعوبات التعبير الشفهي

يشير البعض *(Smith et al, 1997 : 107)* *إلى أن* هناك العديد من البرامج اللغوية الشائعة، والتى استخدمت لتعليم وعلاج اللغة الشفهية وتشمل ما يلى :

١. برنامج توسط اللغة التدريبى (١٩٨٢) :

وبؤرة اهتمام هذا البرنامج ينصب على الأنشطة المتعلقة بالسيمانتيك Semantic، وسياق النص، والإجرائية، وقد صمم هذا البرنامج من أجل تلاميذ رياض الأطفال، وحتى السنة الثامنة، وقد تبين من خلال تطبيق هذا البرنامج أن أكثر من ٢٠٠٠ تلميذ يتحسن أداؤهم الشفهى نتيجة استخدام الأنشطة التى يكثر فيها استخدام الصور كوسيلة من وسائل النشاط.

٢. برنامج اللغة Distar (١٩٧٦) :

وهذا البرنامج صمم فى الأصل من أجل الأطفال فى البيئات الفقيرة ثقافياً، بالإضافة إلى أنه يستخدم للطلاب الذين يعانون من مشكلات اللغة المختلفة، وبؤرة اهتمام هذا البرنامج هو الوعى الواضح باستخدام اللغة .

٣. برنامج أداة بناء الجملة Fokes (١٩٧٥) :

ويهتم هذا البرنامج بتنمية التعبير الشفهى، والإنشاء، وتركيب الجملة بمختلف أنواعها، وفى مختلف الأزمنة (الماضى – المضارع – المستقبل)، ويستخدم أيضاً هذا البرنامج مع الطلاب ذوى الصعوبة فى استخدام اللغة.

٤. برنامج دعنا نتكلم : تنمية التواصل الاجتماعى (١٩٨٢) :

طور هذا البرنامج ويج (Wiig) للتلاميذ الذين يبلغ عمرهم ٩ سنوات حتى مرحلة المراهقة، فهو يعلم مهارات التواصل الاجتماعى من خلال التواصل اللفظى.

كما يذكر البعض (Schoenbrodt et al, 1997 : 272) أن من أهم وسائل علاج التلاميذ ذوى صعوبات التعبير الشفهى استخدام استراتيجيات تخاطبية فى سياقات متنوعة، عن طريق تسهيل الحديث التحاورى بين التلاميذ، لأن ذلك يجعل التلاميذ فى حالة تفاعل مستمر، ويكسب التلميذ الكثير من الثقة والسيطرة على مهاراته التحاورية، كما ينبغى أن تكون موضوعات الحوارات بين التلاميذ منتقاه على أساس اهتماماتهم، ومعرفتهم السابقة مثل الأحداث الخاصة بعيد الميلاد – الشراء- البيع – النزهة.

وفى هذا الإطار أشارت كل من ***ماكورميك وفلبيش*** ***McCormick & Felbusch*** **(1981:540)** إلى أن قدرة الطفل على التعبير اللغوى، واستخدام اللغة فى التخاطب يمكن تحسينها بواسطة الأنشطة المبنية على البرامج المناسبة، كما ينبغى أن تكون الأنشطة اللغوية والشفهية جزءاً حيوياً من أى منهج تعليمى، ولذلك يعتمد نجاح الطفل فى البيئة التعليمية فى كل من المجال الاجتماعي والأكاديمى بشكل كبير على كيفية الاستخدام الأمثل للغة.

وفى هذا الصدد ألقى كل من *سوسلبيرج، ومتير* ***Soclberg & Mateer*** **(1989)** الضوء على مبادئ رئيسة لتصميم وتنفيذ خطوات علاجية سليمة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم اللغوية وهى :

١- أن يحدد المعالج فى عبارات سلوكية ما يشكل خطوات العمل العلاجى قبل أن يبدأ به.

٢- تقييم العوامل البيئية، ويتناول هنا شقين، **الأول**، أن يكون العلاج فى بيئة مألوفة لدى التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم، لأن ذلك يزيد من أدائه، **والثانى**، العلاقات المتآلفة الطيبة بين المعالج والتلميذ ذى الصعوبة فى

التعلم من ناحية، وبين التلميذ وزملائه من ناحية أخرى.

٣- التحقق من معيار القياس، حيث يجب أن يشمل كل المعلومات ذات الكم، والكيف التى يتم استخدامها من أجل التقييم والعلاج. ***(in:Schoenbrodt et al, 1997 : 270-271)***

ويرى *كيرش* ***Kereash*** أن الحالة الانفعالية للمتعلم من أهم العوائق التى تعوق اكتساب اللغة، كما أشار إلى أن هناك ثلاثة أنواع من المتغيرات الفعالة المرتبطة بتعلم وعلاج اللغة وهى :

١- الإثارة (التشويق - الدافعية) : فالأفراد ذوو الدافعية غالباً ما يؤدون أداءً جيداً.

٢- الثقة بالنفس : فالأفراد ذوو الثقة بالنفس يكونون أكثر استجابة ونجاحاً فى تعلم اللغة.

٣-القلق : فالأفراد ذوو القلق المنخفض ، والذين لديهم خوف أقل من حجرات الدراسة، يكونون أكثر إنتاجية للغة , كما أشار إلى أن هناك خمسة تطبيقات فى تعليم اللغة وهى :

١- أن يكون المحتوى واضحا ومفهوما.

٢- أن يكون هناك حوار بين التلاميذ والمعلم قدر الإمكان.

٣- أن يكون هناك استخدام للوسائل البصرية؛ حيث تساعد فى عرض مجال واسع للكلمات والمفردات اللغوية.

٤- ينبغى أن يكون التركيز على فنون اللغة المختلفة، كالاستماع، والقراءة، والكتابة.

٥- ينبغى أن تكون المواد اللغوية المعروضة مثيرة.

(in : Richard & Rodgers, 1995 : 136-137)

وقد أشار العديد من العلماء إلى أن للدرجة التكرارية لفقرة معينة، أى عدد مرات سماع الطفل لأى فقرة أو تركيبة لغوية، وكذلك درجة التعقيد الإدراكية- النفعية (أى المستوى التطورى للمعانى والتراكيب أثرا بالغاً فى علاج صعوبات اللغة. ***(Taylor, 1990 : 8)***

وفى هذا الصدد وضع كل من ***بيهارسون ودينر Peherson & Denner (1988)*** مجموعة من العوامل التنظيمية التى يمكن أن تستخدم لتدريس المفاهيم، والمفردات اللغوية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وذلك عن طريق استخدام فن القراءة، والكتابة من خلال استراتيجيات التعلم المرئية، حيث تمكن تلك الاستراتيجيات التلاميذ من تنشيط وبناء معرفتهم، كما أن استخدام الأشكال المرئية من الممكن أن تساعد التلاميذ على تعلم المعانى، والعلاقات اللغوية داخل الجمل الجديدة، وإدراك الكلمات التى عرفوها بالفعل ولكن فى سياقات جديدة، ويساعد ذلك أيضاً على التحقق من العلاقات بين الكلمات الجديدة والمألوفة، والكلمات الموجودة فى البنية المعرفية مسبقاً. ***(in : Schoenbrodt et al, 1997 : 274)***

الفصـــل الثالث

الدراسات السابقة

أولا :دراسات تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

ثانيا : دراسات تناولت مهارات التعبير الشفهى وعلاج بعض صعوباته .

- فروض الدراسة

الفصــل الثالث

الـدراسات السابقـة

مقدمة

يتناول هذا الفصل الدراسات والبحوث الـسابقة المتعلقــة بمتغيــرات الدراسة الحالية , ويمكن تصنيف هــذه الدراســات والبحــوث الــسابقة إلــى محورين :

١- دراسات تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لــدى التلاميــذ ذوى صعوبات التعلم.

٢- دراسات تناولت مهارات التعبير الشفهى وعلاج بعض صعوباته.

وفيما يلى تناول ذلك بالتفصيل.

المحور الأول : دراسات تناولت تشخيص صعوبات
التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

أجريت العديد من الدراسات التى تناولت تشخيص صعوبات التعبيــر الــشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ومن هذه الدراسات دراسة **ماكورد وهاينز** ***McCord & Haynes.*** ***(1988)***, والتى هدفت إلى تحليل أخطــاء التعبيــر الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ونظرائهم العاديين، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين : الأولى عددها ١٢ تلميذاً ممن يعانون من صــعوبات فى التعلم، والثانية عددها ١٢ تلميذاً من العاديين، وكانت كل مجموعة تتكــون من ٦ أطفال من الذكور، و٦ أطفال من الإناث بالمرحلة الابتدائية، ثــم طُبــق

على التلاميذ اختبار الذكاء لوكسلر، واختبار في الاستماع، ثم طلب منهم الحديث عن بعض الموضوعات المختارة، وتم تسجيل أحاديث التلاميذ على شرائط كاسيت ؛ لتحليلها، وتحديد أخطاء التعبير الشفهي لديهم، ورصدت البيانات , وحللت إحصائياً. **وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها :**

أ- وجود فروق دالة إحصائياً فى أخطاء التعبير الشفهى بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، والتلاميذ العاديين لصالح التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، مما يدل على أن نسبة أخطاء التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كانت أكبر من نسبة أخطاء التعبير الشفهى لدى التلاميذ العاديين.

ب- وجود ضعف لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى تفسير المعلومات، والقدرة على التعبير والتواصل عن أقرانهم العايين.

ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة قد ألقت الضوء على وسيلة فعالة يمكن من خلالها تشخيص صعوبات التعبير الشفهى وهى تحليل أخطاء التلاميذ فى التعبير الشفهى , إلا أنه من الملاحظ عليها صغر حجم العينة مما يمكن أن يكون له أثر بالغ فى تعميم نتائج الدراسة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة فى تحديد بعض صعوبات التعبير الشفهى التى تواجه التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مثل ضعفهم فى تفسير المعلومات، وضعف قدرتهم على التعبير والتواصل، كما استفادت فى الإجراءات التى يمكن اتباعها عند تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مثل استخدام اختبار فى التعبير الشفهى، وتسجيل

استجابات التلاميذ في التعبير الشفهي على شرائط كاسيت , وتحليلها.

أما دراسة **ماثينوز** ***Mathinos*** *(1988)* فقد هدفت إلى وصف وتحديد قدرات الاتصال الشفهية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مكونة من ٣٠ تلميذاً وتلميذة ممن يعانون من صعوبات في التعلم، و ٣٠ تلميذاً وتلميذة من التلاميذ العاديين، وفر الباحث لهم جواً يشجعهم على التعبير عن أنفسهم كما أبعدهم عن أي مصدر يشتتهم في أثناء التعبير الشفهي والتواصل مع أقرانهم، كما قُسم أفراد المجموعتين إلى مجموعات من الأقران مع وضع فاحص مع كل طفلين، بحيث يلعب أحد الطفلين دور المتكلم، والآخر دور المستمع، ويقوم الفاحص بتسجيل ملاحظاته حول سلوك الأطفال الاتصالي عندما يبدءون التعبير عن أنفسهم بطريقة شفهية, وذلك بعد توجيههم لوصف صورة من ثماني صور، ثم سُجلت استجابات التلاميذ الشفهية , وحُللت إحصائياً في ضوء ثلاثة أمور هي: درجة النجاح في الوصف، ومحتوى الوصف، ودقة الوصف للصورة المتحدث عنها, وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مقياس السلوك الاتصالي الشفهي لصالح التلاميذ العاديين، مما يعني تفوق التلاميذ العاديين في وصف الأشكال المحددة شفهياً على الأطفال ذوي صعوبات التعلم سواء من حيث دقة الوصف، أو محتواه اللغوي، من تراكيب ومفردات , كما أظهرت الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قلة في استخدام المفردات، والتراكيب، ورتابة في نطق اللغة الشفهية .

ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة أشارت إلى أهمية توجيه التلاميذ

للتحدث عما يشاهدونه من صور، كما وضعت بعض المعايير التى يمكن من خلالها الحكم على مادة الحديث ومنها : دقة وصف الحديث, ومحتواه، ودرجة النجاح في الوصف, وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض صعوبات التعبير الشفهى مثل العجز عن التعبير عن الصور المعروضة, والعجز عن استخدام مفردات لغوية ذات معنى مناسب, واستخدام تراكيب لغوية غير سليمة, كما استفادت ايضا بعض الأساليب التى يمكن من خلالها تشخيص صعوبات التعبير الشفهى مثل وصف الصور، وتسجيل التعبير الشفهى، وتحليله في ضوء المفردات والتراكيب المتضمنة في الحوار الشفهى.

كما هدفت دراسة جولدستين وآخرون *Goldstein et al (1993)* إلى فحص العلاقة بين الفهم القرائي ومهارات سرد القصة شفهياً، وتقييم تراكيب القصة الشفهية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم , وقد تم بناء اختبار في الفهم القرائي ومقياس الإنتاج اللغوى الشفهى، ثم اختيرت عينة مكونة من ٣١ تلميذا وتلميذة تراوحت أعمارهم بين ١٢ سنة إلى ١٤ سنة , وقد اعتبر أن هؤلاء التلاميذ من ذوى صعوبات التعلم بُناءً على نتائج تطبيق اختبارات في الذكاء والرياضيات، والطلاقة اللغوية، حيث وجد لديهم تناقص حاد في القدرة العقلية والإنجاز في واحدة أو أكثر من النواحي الآتية : التعبير الشفهى، الاستماع، التعبير الكتابى، القراءة، الرياضيات, ثم تم تطبيق الاختبارات الفرعية للفهم القرائى، ومقياس الإنتاج اللغوى الشفهى على أفراد العينة، والذى يتضمن قيام أفراد العينة بحكاية قصة شفهياً، والتى تم عرضها في بطاقات مصورة , وقد قام الباحثون بتسجيل القصص التى حكاها التلاميذ لتحليلها من

حيث مفرداتها، وتراكيبها، وأحداثها, وقد أسفرت الدراسة عن **مجموعة مـن النتائج من أهمها:**

أ- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الفهم القرائى والإنتاج اللغوى الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم•

ب- ضعف قدرات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، حيث أظهر التلاميذ ضعفاً فى تحليل وتركيب القصص، وقلة فى المفـردات المستخدمة ، وعدم صحة التراكيب .

ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة قد استخدمت وسـيلة جديـدة ومهمة لتقييم الأداء الشفهى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم وهى مقياس للتعبيـر الشفهى •

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراســة فــى معرفــة بعــض الأساليب التى يمكن من خلالها تحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ومن هــذه الأساليب تطبيق اختبارات فى الفهم القرائى والذكاء والتحصيل، كما اســتفادت أيضاً كيفية تشخيص صعوبات الإنتاج اللغوى الـشفهي مــن خــلال تــسجيل الموضوعات الشفهية التى يتحدث التلاميذ، ثم تحليلها فى ضــوء الأركــان الأساسية للموضوع•

أما دراسة : لان وليوندسكى *Ian & Leuandeuski, (1994)* فقد هدفت إلى المقارنة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، والتلاميذ العــاديين فــى إنتاج اللغة الشفهية، والمكتوبة, من خلال التعبير عن مجموعتين من الصور، تمثل الأولى مشهداً لما قبل التاريخ ويظهر به أشخاص يعيشون فى كهف مــن

العصر الحجرى، وتمثل المجموعة الثانية مشهداً للمستقبل يظهر فيه رواد فضاء.

وقد تم بناء مقياس فى الطلاقة التعبيرية الشفهية ، والكتابية، والمتمثلة فى العدد الكلى للكلمات، وجودة الكلام أو المادة المكتوبة، ثم اختيرت عينة من التلاميذ مكونة من ١٩ تلميذاً وتلميذة ممن يعانون من صعوبات فى التعلم من خلال تطبيق اختبار وكسلر للذكاء, واختبار فى القراءة، و١٩ تلميذاً من التلاميذ العاديين، وتراوحت أعمار عينة الدراسة فى متوسط يقع ما بين ١٢- ١٥ سنة, وأعطى للتلاميذ ورقة مسطرة وقلمان رصاص وممحاتان مع مجموعتى الصور التى ترتبط بأشخاص من العصر الحجرى، ورواد الفضاء, وطُلب من التلاميذ فى البداية أن يقوموا بكتابة قصة حول كل صورة من الصور على الورق المسطر. كما طلب منهم أن يقوموا برواية قصة شفهياً حول كل صورة من الصور مع تسجيلها من خلال جهاز تسجيل، ثم تم تحليل كتابات التلاميذ وقصصهم الشفهية فى ضوء مقاييس الطلاقة، والوقت، والجودة، ورصدت البيانات وعولجت إحصائياً. **وقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج، كان من أهمها أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم فروق فردية فى الطلاقة، لكن هذه الفروق بالنسبة لغيرهم من التلاميذ العاديين لم تكن ذات دلالة إحصائية. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى أداء التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين فى مقياس الجودة الكلامية لصالح التلاميذ العاديين، مما يدل على أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كان أداؤهم الكتابى، والشفهى أقل من أقرانهم العاديين . وعند بحث الهجاء الشفهى، والكلمات ذات المعنى، والأسلوب المستخدم فى التعبير الشفهى ، والكتابة بين كلتا المجموعتين وجدت**

فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التلاميذ العاديين، مما يعنى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لديهم صعوبات فى الهجاء، والأسلوب، واستخدام كلمات ذات معنى.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة من الدراسات المهمة التى كشفت عن بعض الصعوبات الخاصة بالتعبير الشفهى وكذا التعبير الكتابى . وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة فى تحديد بعض صعوبات التعبير الشفهى التى يعانى منها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ومنها الصعوبة فى الهجاء، وصعوبة استخدام كلمات ذات معنى، كما استفادت أيضاً بعض الأساليب التى يمكن استخدامها لتحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ومنها اختبار الذكاء واختبار القراءة، كما استفادت بعض أساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهى مثل استخدام قصص يحكى عنها التلاميذ ، يتم تسجيلها وتحليلها . ويمكن الإفادة من هذه الدراسة فى إعداد الأدوات الخاصة بالدراسة الحالية، حيث يمكن استخدام الصور لعلاج صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وقد استهدفت **دراسة روث وآخرون** ***Roth et al (1995)*** مقارنة استخدام الارتباط المرجعى ***Reference Cohesion*** فى رواية القصص الشفهية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وبين أقرانهم العاديين، ومعرفة تركيب وإنتاج القصة التلقائية والمصورة لدى هؤلاء التلاميذ. وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات مختلفة الأعمار :

الأولى : متوسط سن من الثامنة إلى ما دون العاشرة.

الثانية : متوسط سن من العاشرة إلى ما دون الثالثة عشرة.

الثالثة : متوسط سن من الثانية عشرة إلى ما دون الرابعة عشرة.

وقد اختيرت المجموعة الأولى على أساس اكتمال المعرفة بتراكيب اللغة لديهم، أما المجموعتان الأخريان فقد تم اختيارهما بناءً على تطور عمليات الرواية لديهم، وقد كان مجموع التلاميذ الذين شاركوا فى التجربة ٩٣ طالباً وطالبة (١٠ من البنات، ٨٣ من البنين)، وتراوحت أعداد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى كل مجموعة ما بين ١٤-٣٦ تلميذاً، وكذا مثلهم من أقرانهم العاديين فى كل مجموعة، وقد اختير التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بُناءً على تطبيق اختبار وكسلر للذكاء لأنه يظهر الفروق بين الأفراد فى الذكاء العملى واللفظى، كما اعتمد فى اختيار العينة أيضاً على سجلات التلاميذ وتقارير المعلمين حيث أظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم صعوبة فى القراءة والمصطلحات المكتوبة.

ثم قام الباحثون بأخذ كل فرد من أفراد العينة إلى غرفة مغلقة مع أحد الفاحصين، وطُلب من كل تلميذ أن يشارك فى مهمتين :

١- إنتاج قصة شفهية وهى خيالية أو من نسيج خياله.

٢- إنتاج قصة شفهية مصورة (طبقاً للصورة المقدمة له حيث يتم وضع صورة أمام التلميذ الطالب كمثير ثم يُطلب منه تأليف قصة بناء على هذه الصور).

وبالنسبة لكلتا المهمتين، فقد كانت هناك مجموعة من التعليمات التى يتم تلقينها للتلميذ عندما لا يستطيع الاستجابة، أو عندما لا يستطيع أن يقص قصة لا تحتوى على حل للعقدة المتضمنة فى القصة، وكان الحد الأقصى لعدد

محاولات تلقين التلميذ ثلاث مرات، ولم يتم السماح بزيادة فى الوقت، كما كانت القصص التى يقصها التلاميذ مسجلة باستخدام الكاسيت، وقد تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام اختبارتحليل التباين العاملى , **وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :**

١- معدل الاستخدام الصحيح للارتباط المرجعي عند التلاميذ ذوى صعوبات التعلم أقل من أقرانهم العاديين، كما أن الارتباط المرجعى الصحيح فى المجموعة الأصغر سناً أقل من المجموعتين الأخريين الأكبر منها٠

٢- بالنسبة لحجم القصة فى المجموعتين فلم يكن هناك تأثير دال بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين مما يعنى أن حجم القصة كان متساوياً بين أفراد المجموعتين مع قلة عدد الروابط الصحيحة فى القصة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم, وزيادتها لدى أقرانهم العاديين، أى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كانوا يستخدمون كلمات فى القصة بنفس المقدار ولكن ليس بنفس الدقة مع أقرانهم العاديين٠

٣- أظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم استخداماً غير صحيح للغة وأدواتها مقارنة بأقرانهم العاديين مثل الاستخدام غير الصحيح لأدوات التعريف والتنكير والإشارة٠

٤- وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى القصة التلقائية، والقصة المصورة، واستخدام أدوات الربط فيها لصالح القصة التلقائية حيث ظهر معدل أخطاء أقل فى القصة المصورة عن القصة التلقائية كما أظهرت العينة الأصغر سناً معدل صحة أقل من العينات الأخرى فى القصة التلقائية٠

٥- استخدام التلاميذ ذوى صعوبات التعلم للروابط غير المباشرة بكثرة في القصة (يفصل بين كلمات القصة كلمات ليست لها صلة بالموضوع)، مما يؤكد صعوبة ترابط القصة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وميل التلاميذ العاديين إلى وضوح قصصهم وجعلها واضحة الأحداث للمستمع.

٦- التلاميذ ذوو صعوبات التعلم لديهم الكثير من الصعوبات في استخدام اللغة الشفهية , ومن الملاحظ أن هذه الدراسة أشارت ضمن إجراءاتها إلى أهمية التشخيص الفردى لأفراد العينة , حيث اعتمدت الإجراءات على المقابلة الشخصية مع كل فرد من أفراد العينة , وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة فى تحديد بعض الأساليب التى يمكن من خلالها تحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مثل الاعتماد على تقارير المشرفين الاجتماعيين، والمعلمين، وسجلات التلاميذ، كما استفادت بعض إجراءات تشخيص صعوبات التعبير الشفهى مثل تسجيل تقارير وأحاديث التلاميذ الشفهية، وتحليلها فى ضوء مهارات التعبير الشفهى، وكذا فى استخدام الصور كمثيرات لإثارة التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وقد استهدفت دراسة ماكفورلاند، و شيبارد ***Mcforland & Shepard*** (***1995***) المقارنة بين التعبير الشفهى، والتعبير الكتابى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، فى عدد الكلمات، وطول الجملة، والكلمة، والوحدة الفكرية، والمعرفة العلمية، من خلال اختبار الصورة العلمية (***SPT***) ***The Science Picture Test*** والذى يتكون من جزأين كل جزء يتضمن أربع صور هى :

أ- عالم فى معمل يصب سائل من أنبوبة إلى أخرى.

ب- مجموعتان من الطماطم إحداهما سليمة والأخرى غير سليمة.

ج- مركب فى زجاجة على مجموعة من الكتب.

د- مكعب من الثلج يذوب على منضدة ومعه بالونة.

وقد كانت كل صورة محتوية على ٣-٥ صور فرعية تُكون قصة، ويطلب من التلاميذ فى الجزء الأول أن يكتبوا قصة عن كل صورة، وفى الجزء الثانى يطلب منهم أن يحكوا شفهياً قصة عن كل صورة. ثم اختيرت مجموعة مكونة من ٣٩ تلميذاً، ٢٨ من الذكور، ١١ من الإناث، ممن يعانون من صعوبات فى التعلم، تتراوح أعمارهم ما بين ١٢٠- ١٥١ شهراً، ثم تم إعطاء التلاميذ اختبار الصور العلمية وطلب منهم كتابة قصة علمية عن كل صورة، حيث تُركت مساحة تحت كل صورة ليكتب التلاميذ فيها استجابات حول القصة التى تدور حول كل صورة. وبعد مرور ٢-٣ أسابيع تم الالتقاء مع التلاميذ بشكل فردى، وتم عرض الصور الأربع نفسها على التلاميذ، ليحكوا قصة شفهية عن كل صورة، وكانت استجابات التلاميذ تسجل بواسطة جهاز تسجيل ثم تم رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج، **وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها :**

أ- يعانى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من صعوبة فى التعبير الشفهى عن الصور، ويظهر ذلك فى طول الجملة، ومعنى الكلمات المستخدمة، والوحدة الفكرية.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء الكتابى، والأداء الشفهى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، لصالح الأداء الكتابى، وذلك فى الوحدة

الفكرية، مما يعنى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في تكوين الوحدات الفكرية شفهيا.

ج- استخدم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم كلمات وجمل ليس لها معنى في أثناء التعبير الشفهي.

ومن الملاحظ في هذه الدراسة تعدد المتغيرات التي تناولتها , فضلا عن تقديمها لبعض فنيات استخدام الصور في التعرف على صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم , وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدارسة في استخدام الصور كمثير للتلاميذ ليعبروا عنها شفهيا.

التعليق على دراسات المحور الأول :

من العرض السابق للدراسات والبحوث التي تناولت تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يمكن الخروج ببعض الأسس التي يمكن الإفادة منها في تحديد اتجاهات الدراسة الحالية وبناء أدواتها, ومن هذه الأسس :

أ- ضرورة استثارة التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عن طريق استخدام صور تدور حول قصص معينة، ومطالبة التلاميذ بالحديث عن أحداثها ، واستخدام بعض الصور التي تدور حول قصص مناسبة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؛ لتحديد الصعوبات التي تواجههم في التعبير الشفهي , ومحاولة علاجها باستخدام أنشطة قصصية تنمي الإنتاج اللغوى الشفهي لديهم.

ب- ضرورة تسجيل التعبير الشفهي الذى يصدر عن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم،

لتحديد أهم أهم الصعوبات لديهم ، وهذا ما سيراعى عن تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم حيث يتم تسجيل استجابات التلاميذ حول موضوعات التعبير الشفهى، حتى يتسنى تحليل التعبير الشفهى تحليلاً دقيقاً لتحديد صعوبات التعبير الشفهى لديهم.

ج-حددت هذه الدراسات بعض صعوبات للتعبير الشفهى التى يعانى منها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مثل : الصعوبة فى تحديد معانى الكلمات، والتراكيب، وترابط القصص الشفهية، والخاتمة، مما يوجه الدراسة الحالية لوضع هـذه الصعوبات موضع العناية والاهتمام فى أثناء تشخيص صـعوبات التعبيـر الشفهى وعلاجها.

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات ما يأتى :

١- قدمت هذه الدراسات بعض الاختبارات التى تساعد فى تحديـد عينـة الدراسة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مثـل : اختبـارات الـذكاء والقراءة، والاستماع، وتقارير المعلمين، وسجلات التلاميذ، مما يمكـن أن يفيد الدراسة الحالية فى استخدام بعض اختبـارات الـذكاء والفهـم القرائى والتحصيل، وسـجلات التلاميـذ والمـشرفين الاجتمـاعيين، والمشرفين الصحيين لتحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

٢- قدمت هذه الدراسات بعض الأساليب لتـشخيص صـعوبات التعبيـر الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم مثل استخدام الصور كمثيـرات لإنتاج قصص شفهية، ثم تسجيل قصصهم الشفهية، وتحليلها فـى ضـوء صعوبات التعبير الشفهى مما يفيد الدراسة الحالية فى تحديد بعض الصور التى تكون قصصاً لتكون مثيرات للتلاميذ ذوى صعوبات الـتعلم لإنتـاج

تعبيرات شفهية يمكن تسجيلها، وتحليلها لتحديد الصعوبات التي تواجههم.

٣- قدمت هذه الدراسات بعض أخطاء التعبير الشفهي التي تظهر عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل الصعوبة في تحديد معنى الكلمات، وتركيب الجمل، وتفسير المعلومات، والقدرة على التعبير، مما يفيد الدراسة الحالية في تحديد الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

٤- قامت هذه الدراسات ببناء بعض المقاييس والاختبارات في التعبير الشفهي لتحديد الصعوبات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يفيد الدراسة الحالية في تحديد إجراءات بناء المقاييس المستخدمة لتقدير التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العينة موضع التجريب.

المحور الثاني : دراسات تناولت مهارات التعبير الشفهي وعلاج صعوباته

يتناول هذا المحور الدراسات والبحوث التي تدور حول تقويم التعبير الشفهي وتشخيصه وتنمية مهاراته وعلاج صعوباته لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة ومن هذه الدراسات دراسة دن ***Donn (1980)*** والتي هدفت إلى تنمية مهارات التعبير الشفهي من خلال الوسائل البصرية، وقد قام الباحث ببناء برنامج لتدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات التعبير الشفهي، وتنميتها، من خلال الرسوم والأشكال التوضيحية، حيث كانت تقدم الأشكال وكروت الصور للتلاميذ، ويُطلب منهم التعبير عن مضمونها, والفكرة التي تعبر عنها، كما تضمنت أنشطة البرنامج تسجيلاً لأحاديث التلاميذ من خلال حوارات مختلفة،حيث يتم عقد مقارنة بين أحاديث التلاميذ الشفهية, وبين أحاديثهم

المسجلة , وقد **أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها** أن سماع التلاميذ لأحاديثهم المسجلة مسبقا يسهم فى تنمية مهارات التعبير الشفهى ؛ كما أن للأشكال التوضيحية,والصور أثر كبير فى تنمية مهارات التعبير الشفهى

ومن الملاحظ على هذه الدراسة أنها استخدمت الصور والرسوم وتسجيل أحاديث التلاميذ فى تنمية مهارات التعبير الشفهى , مما أفاد الدراسة الحالية فى اتخاذ الصور والتسجيلات الصوتية وسيلة لتشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

أما دراسة **كولمان جانت** ***Coleman , Jant(1980)*** فقد هدفت إلى تحديد مدى مناسبة استخدام القصة الشفهية فى تحسين مهارات التعبير الشفهى لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الملتحقين بفصول القراءة العلاجية , وقد قام الباحث باختيار عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى,وقسمها إلى مجموعتين:تجريبية من فصول القراءة العلاجية ، وضابطة ، ثم تم التدريس لتلاميذ المجموعة الضابطة مرتان أسبوعياً بحيث تتاح لهم فرصة سماع القصة مقرونة برؤيتها مكتوبة فى بطاقات , ثم قراءتها قراءة جهرية، أما تلاميذ المجموعة التجريبية، فقد تم إجراء لقاء معهم ثلاث مرات أسبوعياً، وذلك لتدريبهم تدريباً فردياً كل تلميذ على حده على سرد أحداث القصة شفاهة، بناء على مشاهدته مجموعة من الصور,**وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها** أن استخدام القراءة الجهرية بالإضافة إلى التعبير الشفهى من خلال الصور المرئية، يزيد من فعالية لغة التلاميذ الشفهية, وإحساسهم بالقصة وتأثرهم بها.

ومن الملاحظ على هذه الدراسة أنها استخدمت الصور المرئية والقراءة

الجهرية فى تنمية مهارات التعبير الشفهى , مما أفاد الدراسة الحالية فى اتخـاذ الصور وسيلة لتشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهى لـدى التلاميـذ ذوى صعوبات التعلم , وكذا استخدام القراءة الجهرية فى علاج بعـض صـعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

وقد استهدفت دراسة **عبد الحميد عبد الله (١٩٨٦)** تقـويم التعبيـر الشفهى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد قام الباحث بإعداد استبيان لتحديـد المهارات المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، كما أعد اسـتبياناً آخـر لتحديـد المجالات المختلفة للتعبير الشفهى المناسبة لتلاميذ هذه المرحلة، كما قام ببنـاء مقياس لمعرفة مدى تمكن التلاميذ من مهارات التعبير الشفهى، ثم قـام ببنـاء برنامج لتنمية بعض مهارات التعبير الشفهى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ثم تم اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى عددها ٨٠ تلميذاً وتلميذة، وطبق عليهم مقياس التعبير الشفهى ثم طبق البرنامج ثم أعيد تطبيق المقيـاس مرة أخرى، وتم رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتـائج، **وقـد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها :** ضعف تلاميذ المرحلة الإعدادية فى مهارات التعبير الشفهى، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية فى مهارات التعبير الشفهى قبل دراسة البرنامج، وبعده، لصالح التطبيق البعدى مما يعنى أن البرنامج كان له أثـر فـى تنميـة مهارات التعبير الشفهى.

كما توصلت الدراسة إلى أن طريقة التعيينـات، والحـوار، وتمثيـل الأدوار، واستخدام الأشكال البصرية، والرسوم التوضيحية تسهم فى تنمية مهـارات التعبير الشفهى.

ومن الجدير بالملاحظة أنه بالرغم من أن عينة هذه الدراسة من التلاميذ العاديين، فإنها كشفت عن بعض الوسائل التى يمكن استخدامها فى تنمية التعبير الشفهى وعلاج صعوباته ٠

وقد استهدفت **دراسة أحمد فؤاد عليان (١٩٨٨)** بناء برنامج علاجى لتنمية مهارات التعبير الشفهى الوظيفى لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسى، وقد قام الباحث بتحديد مجالات التعبير الشفهى الوظيفى ومهاراته المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، ثم قام ببناء برنامج علاجى لتنمية مهارات التعبير الشفهى لتلاميذ الصفين الخامس السادس الابتدائى، واختبار لقياس فعاليته وطبقه عليهم، وتم رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً، **وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :**

- البرنامج العلاجى له تأثير إيجابى فى زيادة عدد الكلمات، والجمل، والفقرات، وأسهم فى التخلص من تكرار الجمل والكلمات ٠
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى أداء تلاميذ الصفين الخامس والسادس فى الاختبار القبلى والاختبار البعدى لمهارات التعبير الشفهى لصالح الاختبار البعدى، مما يعنى تحسن مستوى التلاميذ فى مهارات التعبير الشفهى من حيث سلامة النطق، وسلامة استخدام الألفاظ والقدرة على تكوين جملة، والضبط النحوى والصرفى، وسلامة الوقفة والجلسة، والأداء المعبر، والنظر للمستمعين ٠

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة أثبتت أن القصور فى بعض مهارات

التعبير الشفهى يمكن علاجه وتحسينه من خلال البرامج العلاجية المعدة لـذلك الغرض، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة فـى تحديـد بعـض صعوبات التعبير الشفهى.

أما دراسة جمال العيسوى (١٩٨٨) فقد استهدفت تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الشفهى لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد قام الباحـث ببنـاء استبيان بمهارات التعبير الشفهى ومجالاته اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، كما قام ببناء بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التعبير الشفهى (الأفكـار- الخاتمـة - التراكيب - جمال الأسلوب)، ثم بناء برنامج لتنمية مهارات التعبيـر الـشفهى يقوم على القصص والحكايات والمشكلات معتمداً علـى أسـلوبى التعيينـات والمناقشة، ثم قام باختيار مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوى طبق عليها أداة قياس التعبير الشفهى، وتم تدريس البرنامج، ثم أعيـد تطبيـق أداة قيـاس التعبير الشفهى، ورصدت البيانات وعولجت إحصائياً ، وقد أسفرت الدراسـة عن مجموعة من النتائج من أهمها :

١- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى أداء تلاميذ المرحلة الثانويـة فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة المستخدمة لقياس فعالية البرنامج لصالح التطبيق البعدى، مما يدل على فعالية البرنـامج الذى أعده الباحث فى تنمية مهارات التعبير الشفهى، مما يعنى تحـسن مستوى أداء طلاب الصف الأول الثـانوى فـى مهـارات الأفكـار، والخاتمة، والتراكيب، وجمال الأسلوب .

ومن الملاحظ أنه بالرغم من أن هذه الدراسة أجريت على طلاب المرحلة الثانوية العاديين وهم طلاب ذوو مستوى مرتفع فإنها ألقت الضوء على أهميـة

اعتماد القصص والحكايات والمشكلات كمثيرات للتعبير الشفهى مما يمكن الإفادة منها فى تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة فى تحديد بعض مهارات التعبير الشفهى، ومجالاته التى يمكن من خلالها تنمية التعبير الشفهى، كما استفادت اعتماد القصص والحكايات والمشكلات كمثيرات للتعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وقد قام **جمال العيسوى** (١٩٩١) بدراسة استهدفت بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث، ثم تعرف أثر هذا البرنامج على مهارات الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسى . وقد قام الباحث بتحديد مهارات التحدث والاستماع الهادف المناسبة لتلاميذ الصفين الرابع والخامس، كما قام بتحديد بعض مواقف الاتصال الحيوية المناسبة لهم، ثم بناء بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التحدث، واختبار لقياس مهارات الاستماع الهادف، ثم تم بناء برنامج يقوم على الطريقة السمعية الشفهية البصرية معتمداً على أساليب تمثيل الأدوار، والوصف، والمناقشة، وإعادة الرواية، وتبادل المعلومات، ثم قام بتطبيق الاختبار وبطاقة الملاحظة على مجموعة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائى، وتم تدريس البرنامج، وأعيد تطبيق الاختبار، وبطاقة الملاحظة، ورصدت البيانات وعولجت إحصائياً. **وقد أسفرت الدارسة عن مجموعة من النتائج أهمها :**

١- تحديد بعض مواقف الاتصال الشفهى المناسبة لتلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائى منها مواقف التهنئة، والاعتذار، والشكر، والترفيه،

والتسلية، والوصف، والمدح، والإرشاد، والمخابرة الهاتفية، والتعارف، والبيع والشراء، والترحيب.

٢-تحديد مهارات التحدث تحت خمسة مستويات هي مستوى الأصوات، ومستوى الكلمات، مستوى السياق، مستوى السرعة، مستوى القواعد النحوية.

٣-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى أداء تلاميذ الصفين الرابع والخامس فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة لمهارات التحدث لصالح التطبيق البعدى مما يعنى فعالية البرنامج الذى أعده الباحث فى تنمية مهارات التحدث.

٤-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى أداء تلاميذ الصفين الرابع والخامس فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لاختبار الاستماع الهادف لصالح التطبيق البعدى مما يعنى فعالية البرنامج الذى أعده الباحث لتنمية مهارات التحدث فى تنمية مهارات الاستماع الهادف موضع القياس.

ومن الملاحظ أن هذه أن هذه الدراسة قد ألقت الضوء عن العلاقة بين الاستماع والتحدث ، فضلا عن اعتماد البرنامج على الحواس السمعية والبصرية فى علاج وتنمية بعض مهارات التعبير الشفهى ، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة فى تحديد بعض مواقف الاتصال الشفهى التى يمكن الاستعانة بها فى علاج صعوبات التعبير الشفهى، وكذا استفادتضرورة تضمين فن الاستماع فى البرنامج العلاجى حيث يسهم بشكل فعال فى علاج صعوبات التعبير الشفهى , وذلك لما أوضحته الدراسة من الغلاقة الوثيقة بين التعبير الشفهى والاستماع .

وقد استهدفت دراسة فرانت وآخرين ***Frant et al*** (1993) تحديد خصائص الحديث الشفهى الدائر بين الأمهات والأطفال الصغار الذين لم يدخلوا المدرسة ويعانون من تأخر فى النمو, وقد قام الباحثون بتحديد عينة من الأطفال ممن يعانون من تأخر فى النمو، وقاموا بملاحظة أحاديثهم الشفهية من خلال مواقف طبيعية ومصطنعة، وقد تضمنت هذه المواقف أربعة أنواع من الأنشطة :

١- اللعب الذى يحدث بشكل طبيعى.

٢- اللعب الذى يتم بشكل مصطنع من قبل الباحثين.

٣- أنشطة متمركزة حول مهام شفهية تحدث بشكل طبيعى.

٤- أنشطة متمركزة حول مهام تحدث بشكل مصطنع من قبل الباحثين وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها :

١- توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى نمو الأطفال فى الحديث وبين المواقف الطبيعية، مما يدل على أنه كلما كانت المواقف أكثر طبيعية كلما كان الحديث أكثر تفاعلاً وإيجابية مما يحدث فى المواقف المصطنعة من قبل الباحثين لتحاكى المواقف الطبيعية.

٢- توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى النشاط الذى يؤديه الأطفال فى الحديث وبين التفاعل بين كل من الأطفال والأمهات.

ومن الجدير بالملاحظة أنه على الرغم من أن عينة هذه الدراسة من الأطفال فى سن ما قبل المدرسة إلا أنها أشارت إلى شئ مهم وهو أن التفاعل الاجتماعى للطفل فى المواقف الطبيعية يسهم بشكل فعال فى نمو الحديث لدى

الأطفال, وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة فى تحديد بعض الأنشطة التى يمارس خلالها التلاميذ التعبير الشفهى.

كما هدفت دراسة أحمد زينهم أبو حجاج (١٩٩٣) إلى تنمية مهارات النطق والطلاقة والأداء المعبر باعتبارها من مهارات التعبير الشفوى، والقراءة الجهرية , وقد قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهى، والقراءة الجهرية ,وبناء وحدة لتنمية تلك المهارات , ثم اختار عينة من تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسى , وطبق عليها البطاقة تطبيقاً قبليا , ثم طبق الوحدة ، وأعيد تطبيق البطاقة, وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها فعالية الوحدة التي أعدها الباحث فى تنمية مهارات التعبير الشفهى المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى , حيث تحسن مستوى أداء التلاميذ فى النطق والطلاقة والأداء المعبر

ومن الملاحظ على هذه الدراسة أنها قد جمعت بين القراءة الجهرية والتعبير الشفهى باعتبارهما من فنون اللغة التي تتضمن بعض المهارات المشتركة بينهما, مما أفاد الدراسة الحالية فى تضمين القراءة الجهرية فى بعض أنشطة البرنامج لعلاج بعض صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

كما قام سعيد لافى (١٩٩٤)بدراسة استهدفت تحديد الأخطاء الشائعة فى التعبير الشفهى لدى تلاميذ التعليم الأساسى، وقد قام الباحث بتحديد مهارات التعبير الشفهى ومجالاته المناسبة لتلاميذ الصفين الخامس والثامن، ثم تحديد موضوعات التعبير الشفهى التى سيتحدث عنها التلاميذ ثم اختار مجموعة من

التلاميذ لتحديد أخطائهم الشائعة فى التعبير الشفهى من خلال حديثهم, وقد **أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :**

١- تحديد مهارات التعبير الشفهى المناسبة للصفين الخامس والثامن.

٢- تحديد بعض مجالات التعبير الشفهى المناسبة لتلاميذ الصفين الخامس والثامن.

٣- تعد طريقة المواقف الوظيفية التى تعتمد على بناء مواقف داخل الفصل أو المدرسة، بحيث تتشابه هذه المواقف مع المواقف الحياتية للتلاميذ من الطرق المهمة لتنمية مهارات التعبير الشفهى، وكذا طريقة القصة، والتعبير الحر، والتعليم الذاتى, ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة قد اتفقت مع سابقتها فى التأكيد على أهمية وضع الطفل فى مواقف حياتية يمكن من خلالها الإسهام فى التعبير الشفهى, وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة فى تحديد بعض الطرائق مثل الطريقة القصصية، والمواقف الوظيفية، والتعبير الحر وهى طرائق يمكن من خلالها علاج صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

أما ينج *Young (1995)* فقد قام بدراسة استهدفت المقارنة بين أنماط الحديث الذى يتم بين الطلاب المتقدمين والمتوسطين من دارسى اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وذلك من خلال مقابلات تدعى مقابلات البراعة اللغوية التى تتم بتفاعل بين اثنين من المتحدثين، أحدهما خبير (متحدث أصلى للغة)، والآخر متحدث غير أصلى أو دارس للغة الإنجليزية كلغة ثانية.

وقد اختار الباحث مجموعة من الطلاب متوسطى المستوى فى اللغة الإنجليزية، ومجموعة أخرى متقدمى المستوى، وطلب من كل مجموعة إدارة

المقابلات الشفهية باللغة الإنجليزية إدارة منتظمة، ثم تم تحليل أحاديث الطلاب مع من قاموا بالمقابلة مع المتحدثين الأصليين وغيرهم، وذلك باستخدام نموذج كمي لتنظيم الموضوع, **وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها :**

١- وجود فروق دالة إحصائياً فى مقدار الحديث، ومعدل الحديث بين الطلاب المتقدمين والطلاب المتوسطين لصالح الطلاب المتقدمين، مما يدل على أن الطلاب المتقدمين يتحدثون أكثر وأسرع من الطلاب المتوسطين .

٢- وجود فروق دالة إحصائياً فى درجة ارتباط السياق بين الطلاب المتوسطين، والطلاب المتقدمين لصالح الطلاب المتقدمين مما يعنى أن الطلاب المتقدمين أكثر إتقاناً وتفصيلاً فى إجاباتهم عن الأسئلة وبناء القصص من الطلاب المتوسطين .

٣- وجود فروق غير دالة إحصائياً فى تكرار بدايات الموضوعات واسترجاع الموضوعات التى قدمت بواسطة المقابلين بين طلاب المجموعتين المتوسطين والمتقدمين .

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة قد قدمت بعض أساليب تحليل الكلام فى شكل كمى مما يكون إسهاما مهما للدراسة الحالية فى كيفية تحليل التعبير الشفهى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ورصد بياناته فى شكل كمى يمكن التعامل معه إحصائيا .

وقد استهدفت دراسة فرنش وكمباك ***French & Kimpak (1995)*** فحص طبيعة التغيرات فى حديث الأطفال والأمهات، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار مجموعة من الأطفال لا تتجاوز أعمارهم ٤ سنوات وتم ملاحظة أحاديث

هؤلاء الاطفال فى أثناء اللعب، كما تم تسجيل بعض مواقف الحديث فى أثنـاء اللعب بواسطة أجهزة الفيديو، وذلك لتحليل أحاديث الأطفـال، **وقـد توصـلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:**

١- تصميم مواقف متنوعة للتفاعل بين الأطفال يؤدى إلـى زيـادة إنتـاجهم لأحاديث جيدة، ومتماسكة، وقوية.

٢- أنشطة اللعب المصاحبة للتفاعل اللفظى الشفهى، تزيد من التفاعل الشفهى، وتشجع الأطفال على إنتاج أحاديث رصينة وقوية ومتماسكة.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة قد اتفقت مع سابقتيها وهما دراسة **فرانت وآخرين Frant et al 1993**، ودراسة **سعيد لافى ١٩٩٤**، فى التأكيد على ضرورة وضع الطفل فى مواقف حياتية قوامها الحياة الطبيعية كى يعبر بحرية وبلغة سليمة , وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة فى أساليب تسجيل الأنشطة الشفهية للحديث مما يفيد فى تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لـدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

كما قامت **بثينة محمد (١٩٩٩) بدراسة** استهدفت تنميـة مهـارات الحوار الشفهى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد قامت الباحثة بتحديد أنشطة الحوار الوظيفية المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وتحديد مهـارات الحـوار الشفهى، وأنماط الأداء اللازمة لهم فى مهارات التخطيط، والإلقاء، والتفاعـل بين المشاركين، والإقناع، ومهارات خاصة بالندوة ومهارات خاصة بالمناظرة، ومهارات خاصة بالبرلمان الصغير، كما قامت بتصميم مجموعة من الأنـشطة الوظيفية لتنمية مهارات الحوار، ثم قامت الباحثة باختيار مجموعة من تلميذات

الصف الثانى الإعدادى وطبقت عليها بطاقة تقدير مهارات الحوار، ثم قسمتها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وتدرس الأنشطة الوظيفية التى أعدتها، ومجموعة ضابطة وتدرس البرنامج المعتاد فى المدارس. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :

١- أن المناقشة والمناظرة، والبرلمان الصغير، والندوة من الأنشطة الوظيفية التى تساعد فى تنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى مهارات الحوار لصالح طلاب المجموعة التجريبية مما يعنى فعالية الأنشطة الوظيفية التى أعدتها الباحثة لتنمية مهارات الحوار، مما يدل على تحسن مهارات الحوار لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة قد تناولت مجالا واحدا من مجالات التعبير الشفهى، وهو الحوار لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية , وهذا المجال لا يمكن استخدامه لعلاج صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لأنه لا يناسب قدراتهم ، إلا أنه يمكن الاستفادة منها فى الدراسة الحالية فى تحديد بعض الأنشطة الوظيفية التى يمكن من خلالها تنمية مهارات التعبير الشفهى وعلاج صعوباته.

أما دراسة إدجر *Ediger (1999)* فقد استهدفت تنمية مهارات الاتصال الشفهى لدى تلاميذ المدارس الريفية، وقد قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة لقياس أداء التلاميذ فى الاتصال الشفهى، وطبقها على مجموعة من

تلاميذ المدارس الريفية، ثم قام بتصميم بعض الأنشطة الاتصالية التى يمكن من خلالها تنمية مهارات الاتصال الشفهى، مثل : اشتراك التلاميذ فى مناظره، وإلقاء مقطوعات شعرية، وقراءة بعض الموضوعات قراءة شفهية، وإلقاء بعض المقطوعات النثرية، وتم تسجيل هذه الحوارات الشفهية على أشرطة تسجيل لملاحظة أداء التلاميذ فى مهارات الاتصال الشفهى، وقد أثبتت الدراسة فعالية هذه الأنشطة فى تنمية مهارات الاتصال الشفهى، وأوصت باستخدامها , كما أوصت الدراسة بأن التلاميذ يحتاجون إلى ربط منهج تعليم اللغة بخبراتهم السابقة، وبما يكتسبونه من بيئاتهم المحيطة بهم.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة استخدمت بعض الأنشطة التى تسهم فى تشخيص مهارات التعبير الشفهى مثل تحليل الحديث ، وكذا أكدت على ضرورة إشراك التلاميذ فى الانشطة اللغوية مما يفيد الدراسة الحالية فى تحديد بعض الأنشطة التى يمكن من خلالها علاج بعض صعوبات التعبير الشفهى.

أما دراسة **منى إبراهيم إسماعيل اللبودى (٢٠٠٠)** فقد استهدفت تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية, وقد قامت الباحثة ببناء استبانة بفنيات الحوار, واستبانة بآداب الحوار, وبطاقة ملاحظة، كما قامت ببناء برنامج لتنمية فنيات الحوار وأدابه فى ضوء المدخل التواصلى الشفهى فى تعليم اللغة، والذى ينطلق من مبدأ توفير فرص كافية، ومتنوعة ليمارس الطلاب التواصل اللغوى الشفهى داخل الفصل وخارجه، خلال أنشطة هادفة، ومخططه، وفى إطار العمل الجماعى وروح الفريق , ثم اختارت عينة من طالبات المرحلة الثانوية , وطبقت عليها أدوات الدراسة , وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات

المجموعتين التجريبية، والضابطة فى فنيات الحوار, وآدابه من التقديم للحديث , والتحدث بثقة , واستخدام روح الفكاهة والمداعبة , وتنظيم الحديث والإلمام الجيد بالموضوع , واستخدام المعينات البصرية , والانتباه لما يطرح فى أثناء الحديث وتوظيف الصوت واللغة فى التعبير عن الرسالة , وإنهاء الحديث لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ومن الملاحظ على هذه الدراسة أنها استخدمت المعينات البصرية فـي تنميـة مهارات التعبير الشفهى , مما أفاد الدراسة الحالية فى اتخاذ الصور البـصرية وسيلة لتشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صـعوبات التعلم .

أما دراسة عمرو عيسى محمد (٢٠٠٥) فقد هدفت إلى تنمية بعض مهارات التعبير الشفهى باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وقد قام الباحث بتحديد مهارات إلقاء الكلمات والتي صنفها إلى مهارات تنظيمية وفكرية , ومهارات لغوية , ومهارات إرشادية ,ثم بنى بطاقة ملاحظة لمهارات التعبير الشفهى المتضمنة بتلك الأبعاد , ودليلا للتدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات التعبير الشفهى , ثم قام الباحث باختيار عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي , وقسمها إلى مجموعتين تجريبية وتدرس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة , وأخرى ضابطة تدرس البرنامج المعتاد, وطبق بطاقة الملاحظة التى أعدها لملاحظة مهارات إلقاء الكلمات ,وقام بتطبيق البرنامج الذى أعده لتنمية هذه المهارات على عينة الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية,ومتوسط درجات

تلاميذ المجموعة الضابطة فى مهارات إلقاء الكلمات فى التعبير الشفهى بعد تطبيق البرنامج لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية , مما يشير إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية فى مهارات التعبير الشفهى, ويدل ذلك على فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات التعبير الشفهى لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

التعليق على دراسات المحور الثاني :

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة يمكن الخــروج بمجموعة من الملاحظات التى يمكن أن توجه الدراسة الحالية، وتفيد فى بنــاء أدواتها، وتحديد إجراءات تنفيذها، ومن هذه الملاحظات :

١-أهمية تحديد المجالات التى تسهم فى تنمية مهارات التعبير الــشفهى لــدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وهذا ما سيراعى فى هذه الدراسة الحاليــة حيث سيتم تحديد بعض المجالات التى يمكن من خلالها علاج صــعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٢- أهمية استخدام القصص، والحكايات، والمناقــشات، والأنــشطة لاســتثارة التعبير الشفهى وتنمية مهاراته، وهذا ما سيراعى فى الدراسة الحالية حيث سيتم استخدام بعض الأنشطة التى تدور حول صور معينة لعلاج صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٣- بالرغم من أن هذه الدراسات قد تمت علي التلاميذ العاديين فإنها أوضحت أن لديهم قصورا في جوانب كثيرة من التعبير الشفهي , وأن هذا القصور يمكن علاجه عن طريق تقديم البرامج العلاجية الملائمة , كما أنها أوضحت

أن نسبا كثيرة من التلاميذ العاديين فى المراحل الدراسية المختلفة لديهم أخطاء كثيرة شائعة فى التعبير الشفهى , وهو مؤشر لوجود وانتشار صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات فى :

١- تحديد بعض مهارات التعبير الشفهى مما يفيد الدراسة الحالية فى اتخاذ هذه المهارات كمصدر لمعرفة وتحديد صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم, إذ إن الصعوبة تؤدى إلى قصور فى أداء المهارة.

٢- تحديد بعض مجالات التعبير الشفهى التى يمكن من خلالها تنمية مهارات التعبير الشفهى مما يفيد الدراسة الحالية فى استخدام هذه المجالات لعلاج صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٣- أوضحت هذه الدراسات ضعف التلاميذ العاديين فى مهارات التعبير الشفهى مما يفيد الدراسة الحالية فى اتخاذ هذه النتيجة مؤشراً لوجود صعوبات فى التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٤- قدمت هذه الدراسات بعض أدوات قياس مهارات التعبير الشفهى مما يفيد الدراسة الحالية فى تحديد إجراءات بناء الاختبار التشخيصى الخاص بالدراسة مقاييس الدراسة الحالية لتحديد صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٥- قدمت هذه الدراسات مجموعة من البرامج لتنمية مهارات التعبير الشفهى لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة، مما يفيد الدراسة الحالية فى تحديد خطوات بناء وتنفيذ البرنامج العلاجى لصعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

تعليق عام على الدراسات السابقة :

قام الباحث بعرض ودراسة مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة والتي تتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية من خلال محورين هما :

١- دراسات تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي.

٢- دراسات تناولت برامج تنمية مهارات التعبير الشفهي وعلاج بعض صعوباته. وسوف تستفيد الدراسة الحالية من هذه الدراسات في الجانبين النظري والميداني للدراسة الحالية على النحو التالي :

أولا : الجانب النظري :

ساهمت الدراسات والبحوث السابقة في إثراء وتأصيل الإطار النظري لهذه الدراسة، حيث استمدت منها الباحثة منهجية ربط الإطار النظري بالجانب الميداني، ومراعاة تسلسل الإطار النظري كما ساهمت هذه الدراسات في التوصل إلى بعض صعوبات التعبير الشفهي , والتي تم في ضوئها بناء أدوات الدراسة الحالية .

ثانيا :الجانب الميداني :

من خلال عرض البحوث والدراسات السابقة يمكن الخروج بمجموعة من الأسس التي تفيد الدراسة الحالية في جانبها الميداني، خاصة فيما يتعلق ببناء أدوات تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن ذلك :

١- تحديد الخطوات التنفيذية لكيفية تصميم وبناء أدوات تـشخيص صـعوبات التعبير الشفهي وضبطها.

٢- تحديد الخطوات الإجرائية لكيفية تصميم وبناء البرنامج العلاجي المستخدم لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

٣- تحديد بعض الأساليب الإحصائية التي يمكن أن تناسب الدراسة الحالية، ثم كيفية تفسير النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

وبالنظر إلى هذه الدراسات السابقة يمكن القول أنه لا توجـد دراسـة عربية – في حدود علم الباحثة – تناولت تشخيص وعلاج صعوبات التعبيـر الشفهي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، وفي ضوء ذلك تظهر أهمية القيام بهذه الدراسة لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي , وتقديم البرنـامج العلاجـي الملائم لعلاجها

فروض الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة تحاول الدراسة الحالية اختبار صحة الفروض التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب الصوتي للتعبير الشفهي في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الجانب النحوى بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويتفرع من هذا الفرض الفرضان التاليان :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى استخدام الاستفهام والجواب عليه بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى الجانب الدلالى بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويتفرع عن هذا الفرض الفرضان التاليان :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى استخدام كلمات مناسبة للسياق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى، لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

الفصـــل الرابع
الطريقة والإجراءات

أولا : عينة الـــدراسة.

ثانيا : أدوات الدراسة .

١ – اختبارات الدراسة .

٢ – بـــرنامج الـدراسة .

ثالثا : إجراءات الدراسة

الفصـــــل الرابع

الطريقة والإجراءات

مقدمة :

يتناول هذا الفصل وصفاً لعينة الدراسة، وكيفية اختيارها، وكذلك وصفاً للاختبارات التى تم استخدامها من حيث ماهيتها، وصدقها، وثباتها، وكيفية تطبيقها، كما يتضمن الفصل وصفاً لبرنامج الدراسة، وخطوات إعداده، وأهدافه، والأسس التى يستند إليها، ووصف محتواه، وكذلك الأنشطة التقويمية التكوينية، والنهائية للبرنامج، ويختتم هذا الفصل بوصف للإجراءات التى اتبعت فى الدراسة التجريبية, وكذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة فى الدراسة .

أولاً : عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي, وذلك للاعتبارات التالية :

- انتشار نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم فى المرحلة الابتدائية.
- أن العلاج فى المرحلة المبكرة يكون ممكناً ومتاحاً عنه فى المراحل المتقدمة.
- أغلب الدراسات أشارت إلى أن انتشار صعوبات التعبير الشفهى كانت ضمن تلاميذ هذه المرحلة.

ولقد بلغ عدد أفراد العينة الأولية للدراسة الحالية (٤٥١) تلميذاً وتلميذة، تم اختيارهم من بين تلاميذ المرحلة الابتدائية – الصف الخامس – للعام الدراسى ٢٠٠٣/٢٠٠٤م بإدارتي بنها التعليمية، وكفر شكر التعليمية والجدول التالى يوضح العينة الأولية، وأماكن وجودها.

جدول (٢) العينة الأولية للدراسة والأماكن التى اختيرت منها

م	اسم المدرسة	عدد التلاميذ		
		ذكور	إناث	إجمالى
١	ميت راضى ١	٣٨	٣٩	٧٧
٢	ميت راضى ٢	٣٥	٣٧	٧٢
٣	البقاشيـــــن	٨٦	٩٨	١٨٤
٤	الشهيد هانى بالبقاشين	٥٦	–	٥٦
٥	البقاشين الولجا	–	٦٢	٦٢
	الإجمالـــــــى	٢١٥	٢٣٦	٤٥١

وقد تم تطبيق مجموعة من المحكات للتوصل إلى العينة النهائية للدراسة ، وفيما يلى توضيح للخطوات التى تم بها اختيار العينة النهائية.

١-تطبيق محك التباعد الخارجي بين الذكاء والتحصيل :

ولتطبيق محك التباعد الخارجي قامت الباحثة بتطبيق اختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكى صالح (١٩٧٨) ، ثم تطبيق اختبار الفهم القرائى للأطفال إعداد خيرى المغازى بدير (١٩٩٨) على عينة الدراسة الأولية، والتى بلغت (٤٥١) تلميذاً وتلميذة من مدارس المرحلة الابتدائية بإدارتى بنها وكفر شكر.

ولقد تم رصد أداء العينة الأولية للدراسة على الاختبارين، بحيث أصبح لكل تلميذ درجتان، إحداها على اختبار الذكاء المصور، والثانية على اختبار الفهم القرائى ، ثم تم تحويل درجات التلاميذ فى الاختبارين للدرجات المعيارية، ثم تم حصر التلاميذ الذين زادت درجاتهم فى اختبار الذكاء عن ٩٠ درجة، بحيث كانت درجاتهم فى اختبار الفهم القرائى أقل من المتوسط، ويوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معيارى واحد على الأقل بين درجاتهم فى الذكاء، ودرجاتهم فى التحصيل لصالح درجاتهم فى الذكاء، ولقد بلغ عدد تلاميذ العينة الأولية لصعوبات التعلم بعد تطبيق هذا المحك (٨٣) تلميذاً وتلميذة.

٢- تطبيق محك الاستبعاد :

ولتطبيق هذا المحك تم الاستعانة بالأخصائية الصحية الموجودة بالمدارس، وكذلك الأخصائية الاجتماعية؛ وذلك لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من أى إعاقات سمعية أو بصرية أو أى إعاقات بدنية، وكذلك لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من مشكلات بيئية أو أسرية، حيث تم استبعاد حالتين إحداهما تعانى من مشكلات أسرية، وهى وفاة الوالدين فى حادث، والثانية تعانى من

إعاقة بيدها، وبذلك أصبح عدد أفراد العينة (٨١) تلميذاً وتلميذة ، ثم طُبق اختبار بندرجشتلط البصرى – الحركى فى ضوء معاييره الكمية؛ وذلك لاستبعاد حالات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية، وانفعالية شديدة، وفى ضوء تطبيق هذا الاختبار تم استبعاد (٥) حالات، ليصل عدد أفراد العينة إلى (٧٦) تلميذاً وتلميذة ، والجدول (٣) يوضح درجات التلاميذ فى اختبار بندر جشتلط.

جدول (٣) نسبة تكرار درجات التلاميذ فى اختبار بندر جشتلط

الدرجة	التكرار	النسبة المئوية
١٠	١	%١,٢
١٢	٢	%٢,٥
١٤	٢	%٢,٥
١٧	٢	%٢,٥
١٨	١٧	%٢١
١٩	٢٣	%٢٨,٤
٢٠	١٣	%١٦
٢١	٤	%٤,٩
٢٢	١٢	%١٤,٨
٢٣	٣	%٣,٧
٢٤	٢	%٢,٥
المجموع	٨١	%١٠٠

من الجدول (٣) يتضح أن عدد التلاميذ الذين حصلوا على درجة أكبر من (١٥,٥) فى اختبار بندر جشتلط (٧٦) تلميذا وتلميذة من عدد (٨١) تلميذا وتلميذة أى بنسبة (٩٣,٨ %) بما يدل على أن هؤلاء التلاميذ لا يعانون من اضطرابات نفسية أو انفعالية ,وبالتالى لايتم استبعادهم من عينة الدراسة الحالية, فى حين حصل (٥) تلاميذ على درجة أقل من (١٥,٥) بنسبة (٦,٢ %) بما يدل على أن هؤلاء التلاميذ يعانون من اضطرابات نفسية وانفعالية , وبالتالي يجب استبعادهم من عينة الدراسة , وهكذا تصل عينة الدراسة بعد اختبار بندر جشتلط إلى (٧٦) تلميذا وتلميذة .

٣- تطبيق محك التباعد الداخلي :

تم تطبيق اختبار وكسلر بقسميه اللفظى والعملى على العينة السابقة، ورُصدت درجات التلاميذ فى كل قسم، وتم تحويلها إلى الدرجات المعيارية المعدلة، بحيث اعتُبر التلاميذ الذين يوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معيارى واحد فأكثر بين درجات القسم اللفظى والقسم العملى لصالح درجات القسم العملى هم حالات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم, والجدول (٤) يوضح المؤشرات الإحصائية لدرجات التلاميذ فى القسمين العملى والنظرى لاختبار وكسلر .

جدول (٤) المؤشرات الإحصائية لدرجات التلاميذفى القسمين العملى والنظرى لاختبار وكسلر .

المؤشر الإحصائى	عدد التلاميذ	الدرجات	المتوسط	الانحراف المعيارى
القسم العملى	٧٦	تتراوح بين ٤٨- ٨٢	٧٤,٠٩	٦,٤٩
القسم اللفظى		تتراوح بين ٣٩- ٧٣	٦٢,٢٢	٦,٢٤

يتضح من الجدول (٤) أن الدرجات الخام للتلاميذ فى القسم اللفظى قد تراوحت بين ٣٩ : ٧٣ درجة ، بمتوسط ٦٢,٤٨، وانحراف معيارى ٦,٢٤، وتراوحت درجاتهم الخام فى القسم العملى بين ٤٨ : ٨٢ درجة بمتوسط ٧٤,٠٩، وانحراف معيارى٦,٤٩, وتم حساب الدرجة المعيارية المعدلة للدرجات الخام للقسمين اللفظى والعملى . و تم اعتبار التلاميذ الذين يوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معيارى واحد فأكثر بين درجات القسم اللفظى والقسم العملى لصالح درجات القسم العملى هم حالات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم, وعددهم (٥٦) تلميذ وتلميذة, والجدول (٥) يوضح المؤشرات الإحصائية للتلاميذ فى اختبار وكسلر

جدول (٥) المؤشرات الإحصائية للتلاميذ عينة الدراسة النهائية في اختبار وكسلر

المؤشر الإحصائي	عدد التلاميذ	الدرجات	المتوسط	الانحراف المعيارى
القسم العملى	٥٦	تتراوح بين ٥٩- ٨٢	٧٤,٦٤	٤,٣٥
القسم اللفظى		تتراوح بين ٤٦- ٦٨	٦١,٦٧	٤,٣٦

من الجدول (٥) يتضح أن عدد التلاميذ الذين تم اختيارهم ليكونوا عينة الدراسة الحالية من ذوى صعوبات التعلم (٥٦) تلميذا وتلميذة , تتراوح درجاهم فى اختبار وكسلر فى القسم العملى بين ٥٩ و٨٢ , بمتوسط٧٤,٦٤ وانحراف معيارى ٤,٣٥, أما فى القسم اللفظى فقد تراوحت درجاتهم بين ٤٦و٦٨ , بمتوسط٦١,٦٧, وانحراف معيارى ٤,٣٦, وهؤلاء التلاميذ يوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معيارى واحد فأكثر بين درجات القسم اللفظى والقسم العملى لصالح درجات القسم العملى.

أما التلاميذ الذين تم استبعادهم من عينة الدراسة الحالية فعددهم (٢٠) تلميذاً وتلميذة , والجدول (٦) يوضح المؤشرات الإحصائية لهؤلا التلاميذ فى اختبار وكسلر

جدول (٦) المؤشرات الإحصائية للتلاميذ المستبعدين بعد تطبيق اختبار وكسلر

المؤشر الإحصائي	عدد التلاميذ	الدرجات	المتوسط	الانحراف المعيارى
القسم العملى	٢٠	تتراوح بين ٤٨-٨١	٧٢,٥٥	١٠,٣٩
القسم اللفظى		تتراوح بين ٣٩-٧٣	٦٣,٧٥	٩,٧٧

من الجدول (٦) يتضح أن عدد التلاميذ الذين تم استبعادهم بعد تطبيق اختبار وكسلر (٢٠) تلميذا وتلميذة , تتراوح درجاهم فى اختبار وكسلر فى القسم العملى بين ٤٨و٨١ , بمتوسط٧٢,٥٥ وانحراف معيارى ١٠,٣٩, أما فى القسم اللفظى فقد تراوحت درجاتهم بين ٣٩ و٧٣ , بمتوسط٦٣,٧٥, وانحراف معيارى ٩,٧٧, وهؤلاء التلاميذ لا يوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معيارى واحد فأكثر بين درجات القسم اللفظى والقسم العملى لصالح درجات القسم العملى , بما يعنى ضرورة استبعاد هؤلاء التلاميذ , وبذلك يصل أفراد عينة الدراسة الحالية من ذوى صعوبات التعلم (٥٦) تلميذاً وتلميذة , والجدول (٦) يوضح العينة النهائية لصعوبات التعلم فى الدراسة الحالية •

جدول (٧) العينة النهائية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم

م	اسم المدرسة	عدد التلاميذ		
		ذكور	إناث	إجمالي
١	ميت راضى ١	٨	٦	١٤
٢	ميت راضى ٢	٤	٨	١٢
٣	البقاشين	٨	٩	١٧
٤	الشهيد هانى بالبقاشين	٤	٦	١٠
٥	البقاشين الولجا	٢	١	٣
	الإجمالـــــــــــي	٢٦	٣٠	٥٦

ولقد قامت الباحثة بتقسيم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم إلى مجموعتين إحداهما المجموعة التجريبية، والأخرى المجموعة الضابطة. حيث بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (٢٦) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم من مدارس ميت راضى، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (٣٠) تلميذاً أو تلميذة تم اختيارهم من تلاميذ مدارس البقاشين, ثم تم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق برنامج الدراسة، للتأكد من التجانس بين المجموعتين، وقد عولجت البيانات الناتجة عن تطبيق الاختبار باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين غير مرتبطتين، والجداول (٨) و(٩) و(١٠) توضح ذلك التجانس.

فالجدول (٨) يوضح التجانس بين المجموعتين فى صعوبات الجانب الصوتى "الصعوبة فى نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً قبل تطبيق البرنامج .

جدول (٨) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس القبلى للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة فى نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً

المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٦	١,٩٢	١,١٦٦	٠,٠٨٣	غير دالة
الضابطة	٣٠	١,١٧	١,١٤٧		

من الجدول (٨) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلى لتلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى نطق الأصوات المتشابهة نطقا صحيحا ، مما يعنى أن المجموعتين : التجريبية والضابطة متجانستان.

أما الجدول (٩) فيوضح التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى صعوبات الجانب النحوى، وأبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج:

جدول (٩) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في صعوبات الجانب النحوي، وأبعاده الفرعية .

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبة في إنتاج جمل متكاملة الأركان	تجريبية	٢٦	٣,٨٥	١,١٧	٠,٥١	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٣,٦٣	١,٤٠		
الصعوبة في استخدام الاستفهام والجواب عنه	تجريبية	٢٦	٣,٩٢	١,٤٧	٠,٧١	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٣,٦٣	١,٤٠		
الدرجة الكلية للجانب النحوي	تجريبية	٢٦	٧,٧٧	٣,٠٢	٠,٦٥	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٧,٢٧	٢,٧٤		

من الجدول (٩) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي لتلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في الجانب النحوي وأبعاده الفرعية من إنتاج جمل متكاملة الأركان ، وكذا استخدام الاستفهام والجواب عنه مما يعني أن المجموعتين : التجريبية والضابطة متجانستان .

وكذلك حسب التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في صعوبات الجانب الدلالي وذلك باستخدام اختبار (ت) في صعوبات الجانب الدلالي، والجدول (١٠) يوضح التجانس بين المجموعتين في صعوبات الجانب الدلالي وأبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج

جدول (١٠) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس القبلى للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة فى الجانب الدلالى وأبعاده الفرعية

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبة فى استخدام كلمات مناسبة للسياق	تجريبية	٢٦	٤,٣٨	١,٣٦	٠,٨٥	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٤,٠٦	١,٤٤		
الصعوبة فى إنتاج موضوع متكامل الأركان	تجريبية	٢٦	٠,٥٨	٠,٦٤	٠,١٤	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٠,٦٠	٠,٥٦		
الدرجة الكلية للجانب الدلالى	تجريبية	٢٦	٠,٦٠	٠,٥٦	٠,٦٢	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٤,٦٧	١,٦٧		

من الجدول (١٠) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلى لتلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة فى الجانب الدلالى وأبعاده الفرعية من استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع، وإنتاج موضوع متكامل الأركان مما يعنى أن المجموعتين : التجريبية والضابطة متجانستان .

ومن الجداول (٨)، (٩)، (١٠) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلى للمجموعة التجريبية، والمجموعة

الضابطة فى صعوبات الجانب الصوتى، وصعوبات الجانب النحوى، وأبعاده الفرعية، وصعوبات الجانب الدلالى، وأبعاده الفرعية، وبذلك يتحقق التجانس بين المجموعتين التجريبية، والضابطة.

ثانياً : أدوات الدراسة :

١- اختبارات الدراسة :

أ-الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وتتضمن :

١-اختبار الذكاء المصور — إعداد/أحمد ذكى صالح (١٩٧٨)

٢-اختبار الفهم القرائى للأطفال — إعداد/خيرى المغازى بدير (١٩٩٨)

٣-اختبار بندر جشتلط البصرى – الحركى — إعداد/لوريا بندر

تعريب مصطفى فهمى وسيد غنيم

(ب.ت)

٤-مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل — تعريب وتقنين/محمد عماد الدين اسماعيل

ولويس كامل مليكة (١٩٧٤)

ب-الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعبير الشفهى :

- اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

إعداد/الباحثة

٢- برنامج الدراسة — إعداد/الباحثة

وفيما يلي وصف تفصيلي لهذه الاختبارات :

١- اختبار الذكاء المصور (إعداد/أحمد زكى صالح، ١٩٧٨) :

أ- وصف الاختبار :

هذا الاختبار من النوع غير اللفظى ويتكون من (٦٠ سؤالاً)، والفكرة الرئيسة التى يقوم عليها هذا الاختبار هى فكرة التصنيف، حيث ينظر المفحوص إلى الأشكال الخمس الموجودة فى كل سطر، ثم يحدد علاقة التشابه بينها، وينتقى أحد الأشكال من حيث اختلافه عن الأشكال الأربعة الأخرى.

- وقد أشار معد الاختبار إلى أنه موقوت، وزمنه عشر دقائق فقط، وتعطى الإجابة الصحيحة درجة واحدة والإجابة الخطأ تعطى صفرا.

ب- هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد فى الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة عشرة وما بعدها، وقد اعتمدت الباحثة على هذا الاختبار فى تشخيص العينة الأولية للدراسة الحالية للأسباب التالية :

- أنه اختبار غير لفظى لا يعتمد على اللغة فى الإجابة عليه، وبالتالى يمكن تطبيقه دون اعتبار للمستوى اللغوى للأفراد.
- أنه يتناسب مع سن عينة الدراسة الحالية.
- أنه ثبت من الدراسات السابقة التى استعمل فيها هذا الاختبار أنه مفيد فى مراحل التشخيص الأولى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

ج – طريقة تطبيق الاختبار:

هذا الاختبار من الاختبارات الجماعية، أى يمكن تطبيق على أكبر عدد من الأفراد فى نفس الجلسة وفى نفس الوقت.

د – صدق الاختبار:

لحساب صدق هذا الاختبار قام معد الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على هذا الاختبار، ودرجاتهم على بعض الاختبارات الأخرى المتشابهة، حيث بلغ معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار معانى الكلمات (٠,٢٠)، واختبار التفكير(٠,٢٤) ، واختبار الأعداد (٠,٢٤) ، واختبار القدرة العقلية العامة (٠,٣٤) ، وذلك على عينة قوامها (٣٠٠) فرد حيث كانت هذه المعاملات ذات دلالة إحصائية.

وقد قام معد الاختبار أيضاً بحساب الصدق العاملى للاختبار، ويقصد به تشبع الاختبار بالعوامل، والقدرات الناتجة من التحليل العاملى لمصفوفات الارتباط التى تتضمن العلاقة بين مجموعة ضخمة من الاختبارات؛ فقد تم دراسة هذا الاختبار مع ثمانية عشر اختباراً من الاختبارات العقلية التى تقيس مختلف القدرات العقلية، وقد وجد أن اختبار الذكاء المصور مشبع بالعامل العام بمقدار (٠,٤٨)

وقد قام أحمد الرفاعى غنيم ١٩٨٣ بحساب صدق هذا الاختبار عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات التلاميذ فى هذا الاختبار، ودرجاتهم فى كل من اختبار الذكاء غير اللفظى إعداد (عطية هنا)، واختبار الذكاء غير

اللفظي إعداد (السيد محمد خيرى)، وكانت معاملات الارتباط على التوالى (٠,٧٨) (٠,٣٥)، وهو دال عند مستوى (٠,٠١) وذلك على عينة من التلاميذ فى الصف الثالث الإعدادى ٠

هـ - ثبات الاختبار :

قام **أحمد الرفاعى غنيم** ١٩٨٣ بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق معامل ألفا، ومعادلة سبيرمان - وبراون، ومعادلة جتمان، وكان الثبات لهذا الاختبار (٠,٩٤) بمعامل ألفا، و(٠,٩٥) بالطريقتين السابقتين، وذلك على تلاميذ الصف الثالث الإعدادى٠

كما قام **مجدى الشحات** (١٩٩٩) بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية على (٨٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، حيث كان الارتباط (٠,٧٩) وبعد تصحيح أثر التجزئة باستخدام معادلة سبيرمان - براون كان معامل الثبات (٠,٨٨), وقد قامت الباحثة بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية على (٧٦) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى , وكان معامل الارتباط (٠,٧٧)، ثم تم تصحيح أثر التجزئة باستخدام معادلة سبيرمان براون , وكان معامل الثبات (٠,٨٧)٠

٢- اختبار الفهم القرائى (إعداد/خيرى المغازى بدير،(١٩٩٨) :

أ - وصف الاختبار :

يتكون هذا الاختبار من خمسة أبعاد هى :

- **إدراك معنى الكلمة ويضم :**

١- إدراك الكلمات المتشابهة٠

٢- إدراك الكلمات المتضادة.

٣- إدراك الكلمات الغريبة.

٤- تصنيف الكلمات.

- **إدراك معنى الجملة ويضم :**

١-التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة مفيدة.

٢-استبدال الجملة بكلمة تؤدى معناها.

٣-القدرة على تكملة الجملة بكلمات معطاة أو بدون.

٤-القدرة على ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة.

- **إدراك معنى الفقرة ويضم :**

١- فهم معانى الفقرات.

٢-ترتيب الجمل لتكوين فقرة.

د- إدراك العلاقات اللغوية.

هـ-إدراك المتعلقات اللغوية.

وهذا الاختبار صالح للتطبيق على ثلاثة صفوف (الرابع - الخامس - السادس الابتدائى)، وباعتبار أن هذا الاختبار من الاختبارات الموقوتة, فقد تم حساب الزمن اللازم للتطبيق على كل صف، حيث كان الزمن المناسب للصف الرابع الابتدائى (٣٧) دقيقة، والصف الخامس (٣٠) دقيقة، أما الصف الأول الإعدادى فقد كان (٢٦) دقيقة، وعند تصحيح الاختبار يعطى للإجابة الصحيحة درجة واحدة، والإجابة الخاطئة صفرا.

ب – طريقة تطبيق الاختبار :

يطبق هذا الاختبار بطريقة جماعية حيث يطبق على أى عدد وفى نفس الوقت.

ج – هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس الفهم القرائى العام من خلال خمسة أبعاد لدى الأفراد من سن التاسعة وحتى الثانية عشرة، وقد استخدمت الباحثة هذا الاختبار لما ذكره معد الاختبار من أنه يصلح لتشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى , كما أنه يتناسب مع سن عينة الدراسة الحالية.

د – صدق الاختبار :

قام معد الاختبار بحساب صدقه بطريقة صدق المحك الخارجى وذلك عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات (٦٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائى، وذلك فى اختبار الفهم القرائى ودرجاتهم على الاختبارات الآتية :

- اختبار سرس الليان للقراءة الصامتة (الجزء الثانى)، إعداد/ محمود رشدى خاطر.
- اختبار المحصول اللفظى، إعداد/فؤاد البهى السيد.
- درجات امتحان نصف العام فى اللغة العربية.

وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات اختبار سرس الليان للقراءة

الصامتة، ودرجات الفهم القرائي بجميع أبعاده(٠,٧٦) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وبلغ معامل الارتباط بين درجات اختبار المحصول اللفظي ودرجات اختبار الفهم القرائي بجميع أبعاده (٠,٦٣) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ كما بلغ معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على اختبار نصف العام في اللغة العربية ودرجات اختبار الفهم القرائي بجميع أبعاده (٠,٧٤) مما يشير إلى درجة عالية من الصدق لهذا الاختبار .

هـ - ثبات الاختبار :

قام معد الاختبار بحساب الثبات بالطرق الآتية:

- **طريقة التجزئة النصفية :** وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية، ودرجات العبارات الزوجية لعدد (٦٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٩) وهو معامل ارتباط دال عند ٠,٠١ .
- **الصور المتكافئة :** وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الصورة (أ)، والصورة (ب) وذلك على عدد (٦٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي، حيث بلغ معامل الارتباط لدرجات الصورتين (٠,٩١) وهو دال عند مستوى ٠,٠١

كما قام معد الاختبار بحساب الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار على عدد (٦٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي، حيث أشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط

دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ , مما يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الصدق.

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الزوجية , ودرجات العبارات الفردية لعدد (٦٨) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٧)

٣- اختبار بندر جشتلط البصرى - الحركى : إعداد/لوريا بندر تعريب (مصطفى فهمي، وسيد غنيم (ب-ت)

أ - وصف الاختبار :

يتكون هذا الاختبار فى صورته العالمية من تسع بطاقات من الورق المقوى، طبع على كل واحدة منها شكل بسيط تم اختياره من مجموعة الرسوم التى كان يستخدمها رواد نظرية الجشتلط فى دراستهم على الإدراك، أما الصورة العربية للاختبار فتتكون من ستة أشكال، والمطلوب من التلميذ هو أن ينظر إلى الشكل ويقوم بنسخة مرة، ثم يطلب منه أن ينسخه من الذاكرة، وتقدر الدرجات حسب إتقان المفحوص للنسخ من الذاكرة، حيث يعتبر المفحوص سوياً فى السمة التى تقيسها الاختبار إذا حصل على درجة كلية تساوى (١٥+ ٠,٥).

ب - هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى الكشف عن شخصية المفحوص، وما يعتريها من اضطرابات نفسية أو انفعالية، ويظهر ذلك من خلال ما يطرأ على عملية نقل الأشكال من تحريف.

ج - طريقة تطبيق الاختبار :

هذا الاختبار فردى، حيث يجلس الفاحص مع المفحوص بمفرده ويعرض عليه بطاقات الصور واحدة تلو الأخرى، ويطلب منه نسخها من الكرت مرة، ومن ذاكرته مرة أخرى، وهكذا حتى ينتهى من كل الكروت.

د - صدق الاختبار :

لحساب صدق الاختبار قام السيد عبد الحميد (١٩٩٢) بحساب الصدق التمييزى (صدق المقارنة الطرفية)، حيث قام بحساب النسبة الحرجة والتى تساوى ٣,٥٧ على عينة قوامها (٧٥) تلميذاً وتلميذة، ومن ثم اتضح أن الفروق القائمة بين المتوسطين دالة إحصائياً.

هـ - ثبات الاختبار :

قام السيد عبد الحميد (١٩٩٢) بحساب ثبات الاختبار عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين نصفى الاختبار الزوجى، والفردى حيث بلغ (٠,٩٦) وبعد تصحيح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان - براون أصبح معامل الثبات يساوى (٠,٩٨) وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به ,كما قام **مجدى الشحات** (١٩٩٩) بحساب الثبات عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين نصفى الاختبار أيضاً الزوجى والفردى حيث بلغ (٠,٨٦) وبعد تطبيق معادلة سبيرمان - براون لتصحيح معامل الثبات أصبح (٩٢,)، وذلك على عينة قوامها (٨٠) تلميذ أو تلميذة بالصف الخامس الابتدائى , كما قام **أحمد عاشور** (٢٠٠٢) بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل

الارتباط بين نصفى الاختبار (٠,٨٨) وبعد تصحيح معامل الثبات أصبح (٠,٩٤) وذلك على عينة بلغت (٨٢) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى , وقد قامت الباحثة بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الزوجية , ودرجات العبارات الفردية لعدد (٦٦) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٥) وبعد تصحيح أثر التجزئة أصبح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات (٠,٩١) ٠

٤-مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل : تعريب وتقنين /محمد عماد الدين اسماعيل ولويس كامل مليكة

أ – وصف المقياس :

يتكون هذا المقياس من اثنى عشر اختباراً وينقسم إلى قسمين : قسم لفظى، وقسم عملى , وقد اختصر المقياس ليصبح عشرة اختبارات تصنف إلى خمسة اختبارات لفظية وهى: المعلومات العامة، الفهم العام، الحساب، المتشابهات، والمفردات، وخمسة اختبارات عملية وهى: تكميل الصور، ترتيب الصور، رسوم المكعبات، تجميع الأشياء، والمتاهات , وأما الاختباران اللذان حذفا فهما اختبار إعادة الأرقام من الجزء اللفظى، واختبار الشفرة من الجزء العملى، وقد تم حذفهما لضعف ارتباط كل منهما ببقية المجموعة التى ينتمى إليها٠

ب – الهدف من المقياس :

يهدف هذا المقياس إلى قياس كل من الذكاء اللفظى، والذكاء العملى، والذكاء العام لدى الأفراد، وقد اعتمدت عليه الباحثة لاختيار الأفراد الذين يوجد لديهم تباعد بين ذكائهم اللفظى، وذكائهم العملى مقداره انحراف معياري واحد على الأقل، حيث يعتبر محك التباعد الداخلى بين الذكاء اللفظي والذكاء العملى أحد محكات تشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

ج – طريقة تطبيق المقياس :

هذا الاختبار يطبق بطريقة فردية حيث يجلس كل من الفاحص والمفحوص فى جلسة مريحة فى غرفة هادئة، ويبدأ الفاحص فى اختبار المفحوص على الجزء الأول، وهو القسم اللفظى، حتى إذا انتهى منه انتقل إلى القسم العملى، وهكذا مع كل مفحوص على حده٠

د – صدق المقياس :

قام عدد من الباحثين بحساب الصدق التلازمى للمقياس باستخدام محك التحصيل، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٠) ، (٠,٦٠)، كما بلغت الارتباطات بين درجات الأطفال على المقياس، ومقياس ستانفورد – بينيه لمجموعة من الأفراد ذات أعمار متجانسة (٠,٧٣)، كما بلغ متوسط معاملات ارتباط المقياس اللفظي والعملى للمقياس (٠,٦٧)٠

(فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٩٩، ٢٦٠)

هـ – ثبات المقياس :

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لكل اختبار فرعى فى المقياس للقسمين اللفظى والعملى، وقد بلغ متوسط معامل الثبات (٠,٩٤) للمقياس اللفظى،(٠,٩٠) للمقياس العملى، كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار على ثلاث فئات عمرية هى : من ٦,٥ إلى ٧,٥ سنة، من ١٠,٥ إلى ١١,٥ سنة ومن ١٤,٥ إلى ١٥,٥ سنة حيث بلغ متوسط معاملات الثبات (٠,٩٣) و(٠,٩٠) و(٠,٩٥) على التوالى.

(فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٩٩، ٢٥٩)

٦ - اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهى

أ – هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى، وقد تمثلت هذه الصعوبات فى ثلاثة جوانب للتعبير الشفهى هى :

- **صعوبات الجانب الصوتى، وتتمثل فى :**
- الصعوبة فى نطق الأصوات المتشابهة (ظ – ذ – ث) نطقاً صحيحاً.
- **صعوبات التراكيب النحوية، وتتمثل فى :**
- الصعوبة فى استخدام جمل متكاملة الأركان.
- الصعوبة فى استخدام الاستفهام والجواب عنه.

- صعوبات الجانب الدلالي وتتمثل في :

-الصعوبة في استخدام كلمات مناسبة للسياق.

-الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان.

وهذه الصعوبات تم اختيارها بناءً على ثلاثة محكات هي :

الأول : هو نسبة تكرار هذه الصعوبات خلال الأطر النظرية والدراسات التي تناولت صعوبات التعبير الشفهي، حيث قامت الباحثة بحصر مظاهر صعوبات التعبير الشفهي في كل من الجانب الصوتي، والجانب النحوي، والجانب الدلالي[*]، ثم قامت بحساب نسبة تكرار هذه الصعوبات واختارت الصعوبات الأكثر انتشاراً وشيوعاً[**].

الثاني : المقابلة الشخصية : فقد قامت الباحثة بمقابلة (٥٠) تلميذاً أو تلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث طلب منهم التحدث في بعض الموضوعات الحرة التي يختارها التلميذ بنفسه أو توجهه إليها الباحثة، وتم تسجيل استجابات التلاميذ على شرائط كاسيت، وتم تفريغها للتأكد من انتشار وشيوع الصعوبات التي تم تحديدها من خلال المحك الأول حيث أسفرت هذه المقابلة عن التالي :

- شيوع وانتشار الصعوبات التي تم التوصل إليها من خلال المحك الأول.

- بالنسبة لصعوبة استبدال صوت بآخر فقد وجدت الباحثة أن التلاميذ لا يعانون من هذه الصعوبة؛ ولذا قامت بحذفها، وبالنسبة لصعوبة التمييز بين

[*] انظر ملحق رقم (٢).

[**] انظر ملحق رقم (٣).

(ال) الشمسية والقمرية، وصعوبة التمييز بين همزة القطع وألف الوصل فى الجانب النحوى، فقد وجدت الباحثة أنه قد يعانى التلاميذ من هذه الصعوبات كتابة فقط, أما بالنسبة لنطقها وهو ما يعنى البحث الحالى فلا توجد صعوبة؛ حيث ينطق التلاميذ الكلمات التى تتضمن هذه الحروف بشكل صحيح بصورة فطرية؛ ولذا قامت الباحثة بحذف هاتين الصعوبتين.

الثالث : التجربة الاستطلاعية : حيث قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للاختبار بناءً على ما تم تحديده من صعوبات مسبقاً(***)، وتم تطبيقه على (٥٠) تلميذاً أو تلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، وذلك للتأكد من شيوع الصعوبات التى تم تضمينها بنود الاختبار، وكذلك التأكد من مناسبة مفردات الاختبار للتلاميذ فى الصف الخامس الابتدائى، وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عن التالى :

- يعانى التلاميذ بالفعل من الصعوبات المتضمنة فى الاختبار فى الجانب الصوتى والنحوى، والدلالى، وبذلك أصبح عدد الصعوبات خمس صعوبات هى :

١- الصعوبة فى نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

٢- الصعوبة فى استخدام جمل متكاملة الأركان.

٣- الصعوبة فى استخدام الاستفهام والجواب عنه.

٤- الصعوبة فى استخدام الكلمات المناسبة للسياق.

(***) انظر ملحق رقم(٤) الصورة الأولية للاختبار التشخيصى.

٥- الصعوبة فى إنتاج موضوع متكامل الأركان.

- تم استبعاد بعض المفردات التى تقيس صعوبة الاستفهام والجواب عنه؛ لأن التلاميذ لم يتعرضوا للاستفهام المنفى المتضمن فى هذه المفردات فى سنوات دراستهم السابقة ، وبالتالى تم حذف ما يتعلق بالاستفهام المنفى، وما يرتبط به من مفردات مثل المفردة التى منطوقها "بلى ذاكرت دروسى"، والسؤال "ألم تذهب إلى المدرسة"؟.

ب - وصف الاختبار فى صورته المبدئية :

تم وضع الاختبار فى صورة مبدئية وهى عبارة عن صفحة الغلاف التى كتب عليها اسم الاختبار، ثم صفحة التعليمات التى توضح كيفية استجابة التلاميذ لمفردات هذا الاختبار، ثم اتبع ذلك مفردات الاختبار، وقد تم وضع تعريف إجرائى لكل صعوبة، ثم بيان ما يطلب من التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم للاستجابة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد صيغت مفردات الاختبار وفقاً لكل صعوبة من صعوبات التعبير الشفهى ويمكن عرض ذلك كما يلى :

- بالنسبة لصعوبة نطق الأصوات المتشابهة فى النطق نطقاً صحيحاً.

- تم صياغة بنود هذا البعد فى شكل عرض مجموعة من الصورة يطلب من التلميذ الاستجابة لها بنطقها نطقاً صحيحاً مراعياً صحة الصوت المطلوب نطقه فى الصورة ، ولمزيد من التأكد من نطق الأصوات نطقاً صحيحاً تم وضع هذه الأصوات فى سياق مجموعة من الجمل التى يطلب من التلميذ الاستجابة لها بنطقها نطقاً صحيحاً، على أن يقدر النطق الصحيح للتلميذ بإعطائه درجة، وعدم النطق الصحيح بإعطائه صفراً.

- **بالنسبة لصعوبة استخدام جمل متكاملة الأركان :** تم صياغة بنود هذا البعد، وذلك من خلال عرض مجموعة من الصور على التلاميذ، ثم يطلب منهم التعبير عن محتوى هذه الصورة بجمل اسمية وجمل فعلية، على أن يعطى التلميذ درجة واحدة إذا كانت استجابته استجابة صحيحة، ويعطى صفراً إذا كانت استجابته غير صحيحة.

- **بالنسبة لصعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه :** تم صياغة بنود هذا البعد من خلال عرض مجموعة من الجمل على التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم، والتى تتضمن إجابات ثم يطلب منه وضع أسئلة للاستفهام عن الجمل المعروضة عليه، وكذلك يعرض عليه مجموعة من الجمل الاستفهامية التى يطلب منه الإجابة عنها، ويكون تقدير التلميذ فى هذه الصعوبة من خلال إعطائه درجة واحدة للاستجابة الصحيحة، وإعطائه صفراً إذا لم تكن الاستجابة صحيحة.

- **وبالنسبة لصعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع :** فقد تم صياغة بنود هذا البعد من خلال عرض مجموعة من الجمل التى تتضمن بعض الكلمات الناقصة، ويطلب من التلميذ الاستجابة لها من خلال وضع كلمة مناسبة لسياق الموضوع ,ويقدر أداء التلميذ فى هذا البعد من خلال إعطائه درجة واحدة إذا كانت استجابته صحيحة، أما إذا لم تكن الاستجابة صحيحة فيعطى صفراً.

- **أما بالنسبة لصعوبة إنتاج موضوع متكامل الأركان :** فقد تم صياغة بنود هذا البعد من خلال عرض مجموعة من الموضوعات على التلميذ، حيث يطلب منه الاستجابة لها بالحديث عنها، ثم يتم تسجيل استجاباته، وتحلل فى

ضوء الأركان الأساسية للموضوع من المقدمة، والوسط، والنهاية، ويقدر أداء التلميذ فى هذه الصعوبة من خلال إعطائه ثلاث درجات إذا التزم بذكر الأركان الأساسية للموضوع ويعطى درجتان إذا أغفل أحد أركان الموضوع، ودرجة واحدة إذا أغفل ركنين من أركان الموضوع، ويعطى صفراً إذا أغفل أركان الموضوع، أو لم يستطع التحدث فى أى موضوع.

ج – طريقة تطبيق الاختبار:

هذا الاختبار فردى، أى أنه يطبق على كل تلميذ على حده، حيث يجلس التلميذ ذو الصعوبة فى التعلم أمام الفاحص فى جلسة مريحة، مع مراعاة خلو الغرفة من أى عنصر من عناصر المسببة لتشتت ذهن التلميذ ، وحتى يتسنى للفاحص سماع استجابة التلميذ الشفهية بدقة، وتقدير الدرجة عن كل مفردة من مفردات الاختبار بشكل صحيح •

د – صدق الاختبار:

بعد الانتهاء من بناء الاختبار فى صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين* لإبداء أرائهم حول :

- مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى
- مدى صلاحية مفردات الاختبار لقياس صعوبات التعبير الشفهى كما تم تعريفها إجرائياً•

---

* أسماء السادة المحكمين فى ملحق رقم (١)

- مدى سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار .

- مدى وضوح تعليمات الاختبار، مع توجيه سيادتهم إلى إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً فى كل مفردة من مفردات الاختبار، والجدول (١١) يبين نتيجة التحكيم .

جدول (١١) أراء المحكمين فى اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهى

بنود التحكيم	أراء المحكمين	ما تم عمله
مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى.	رأى معظم المحكمين أن مفردات الاختبار مناسبة لمستوى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى.	قامت الباحثة بحساب النسبة المئوية لاستجابات السادة المحكمين حول مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى , وتم الإبقاء على ما تزيد نسبتها عن ٥٠ % من أراء السادة المحكمين باعتبارها مناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى [١] .
مدى صلاحية مفردات الاختبار لقياس صعوبات التعبير الشفهى كما تم تعريفها إجرائياً.	رأى معظم المحكمين أن التعريف الإجرائى لصعوبات التعبير الشفهى واضح ومحدد, وأن مفردات الاختبار تقيس صعوبات التعبير الشفهى.	قامت الباحثة بحساب النسبة المئوية لاستجابات السادة المحكمين حول مدى قياس مفردات الاختبار لصعوبات التعبير الشفهى، كما تم تحديدها إجرائيا . وتم استبعاد , وتم الإبقاء على ما تزيد نسبتها عن ٥٠ % من أراء السادة المحكمين باعتبارها تقيس الصعوبة كما تم تحديدها إجرائيا[٢].

---

١ و ٢ النسبة المئوية لاستجابات السادة المحكمين على مفردات الاختبار بملحق (٥).

<table dir="rtl">
<tr><th>بنود التحكيم</th><th>رأى المحكمين</th><th colspan="2">ما تم عمله</th></tr>
<tr><td rowspan="5">الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار وأية ملحوظات أخرى</td><td rowspan="5">قام بعض المحكمين بإعادة صياغة بعض مفردات الاختبار كما أبدى السادة المحكمون بعض الملحوظات المرتبطة ببعض المثيرات المتنة فى الاختبار</td><td colspan="2">استجابت الباحثة لرأى السادة المحكمين فقامت بتعديل صياغة بعض مفردات الاختبار لتصبح مفهومة المعنى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم ومن هذه المفردات</td></tr>
<tr><td>المفردة قبل التحكيم</td><td>المفردة بعد التحكيم</td></tr>
<tr><td>ما عدد اللاعبين فى فريق كرة القدم ؟</td><td>كم عدد اللاعبين فى فريق كرة القدم ؟</td></tr>
<tr><td>جميع الصور غير ملونة , بما يؤثر على وضوح المثيرات المراد من التلاميذ التعبير عنها شفهيا ولذا يجب تلوينها</td><td>تم عرض صور ملونة للمثيرات المراد من التلاميذ التعبير عنها شفهياً.</td></tr>
<tr><td>يجب كتابة ما تدل عليه الصورة من مثيرات حتى لا تختلط المثيرات ببعضها</td><td>تمت كتابة مدلولات الصور والتى تحتوى على الأصوات التى يراد من التلاميذ نطقها، حتى لا تختلط مدلولات المثيرات (الصور)، بمدلولات أخرى لا تتضمن الأصوات التى يعانى منها التلاميذ صعوبة فى نطقها.</td></tr>
</table>

يتضح من الجدول (١١) أن معظم المحكمين أشاروا إلى أن مفردات الاختبار مناسبة لمستوى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم , وأن تعليمات الاختبار واضحة وتلائم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم , كما قاموا بإعادة صياغة بعض مفردات الاختبار واستبدال بعضها, كما أشار بعض المحكمين إلى ضرورة توضيح بعض الصور بحيث تشير الصورة إلى مثير واحد فقط، وقد استجابت الباحثة لهذا الرأى فقامت بكتابة اسم الصورة تحتها، بحيث تعبر الصورة عن المثير المطلوب من التلاميذ نطق ما يدل عليه، كما أكد معظم المحكمين على ضرورة أن تعرض الصور ملونة حتى تتضح المثيرات بشكل طبيعى، وقد استجابت الباحثة لهذا الرأى ، حيث تم عرض الصور ملونة حتى تظهر بشكل واضح وموائم لطبيعة المثيرات المتضمنة فى الصور.

هـ - ثبات الاختبار:

من أجل حساب ثبات هذا الاختبار قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية قوامها (٥٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، وقامت بتطبيق الاختبار عليها، ثم أعيد تطبيق الاختبار على نفس المجموعة بعد خمسة عشر يوماً، ثم تم حساب معامل الثبات حيث وُجد انه يساوى (٠,٨١) وهو معامل دال إحصائياً مما يدل على صلاحية الاختبار للتطبيق.

و - الاتساق الداخلى:

تم تحديد اتساق درجات أبعاد الاختبار الصوتى، والنحوى، والدلالى مع الاختبار ككل من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ فى أبعاد اختبار التعبير الشفهى الصوتى، والنحوى والدلالى، مع درجاتهم فى الاختبار

ككل, والجدول (١٢) يوضح ذلك،

جدول (١٢) معامل الاتساق الداخلى بين أبعاد الاختبار والاختبار ككل

أبعاد الاختبار	معامل الاتساق	مستوى الدلالة
د الصوتى	٠,٥٦	دال عند مستوى ٠,٠١
د النحوى	٠,٦١	دال عند مستوى ٠,٠١
د الدلالى	٠,٦٤	دال عند مستوى ٠,٠١

من الجدول (١٢) يتضح أن درجات التلاميذ فى أبعاد الاختبار: الصوتى، والنحوى، والدلالى متسقة داخليا مع درجات التلاميذ فى الاختبار ككل , حيث كانت معاملات ارتباطها مع الاختبار ككل ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

ز – زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار عن طريق تسجيل الزمن الذى استغرقه كل تلميذ فى الاستجابة لمفردات الاختبار ، ثم تم تسجيل الزمن الذى استغرق من قبل أسرع تلميذ انتهى من الإجابة عن أسئلة الاختبار , وكذا أبطأ تلميذ انتهى من الإجابة عن أسئلة الاختبار , وتم حساب متوسط الزمن بينهما باستخدام المعادلة الآتية

$$\text{الزمن المناسب للاختبار} = \frac{\text{الزمن الذى استغرقه أسرع تلميذ} + \text{الزمن الذى استغرقه أبطأ تلميذ}}{٢}$$

وقد وجد أن الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار هو ٢٠ دقيقة.

٢- برنامج الدراسة

في هذا الجزء يتم عرض الخطوات التي اتبعت في إعداد البرنامج الخاص بالدراسة، وذلك بهدف التوصل إلى المكونات العامة التي يتكون منها البرنامج، مثل أهدافه الرئيسة والفرعية، ومحتوى الأنشطة المتضمنة فيه، وكيفية تقديمها، بالإضافة إلى الإجراءات المتبعة في تطبيقه على التلاميذ عينة الدراسة، وكيفية تقويم أدائهم.

خطوات إعداد البرنامج :

تتمثل خطوات بناء برنامج الدراسة في الاستفادة من الأطر النظرية والأدبيات التي تناولت مجال صعوبات التعلم بصفة عامة، والتي تناولت صعوبات تعلم اللغة على وجه الخصوص، حيث تمت مراجعة العديد من الدراسات العربية والأجنبية، والتي اهتمت بمجال صعوبات التعلم، وتشخيصها وعلاجها؛ وذلك بهدف الإفادة منها في وضع خطوات البرنامج وأسسه وأهدافه وكيفية بنائه، كما تم تحليل التراث النظري لها؛ لتحديد أهم صعوبات التعبير الشفهي وأكثرها انتشاراً بين هؤلاء التلاميذ ؛ من أجل تركيز أنشطة البرنامج على هذه الصعوبات وتحديد كيفية علاجها، ثم أتبع ذلك وضع خطة التشخيص ؛ لتحديد الطفل صاحب الصعوبة، وتحديد الاستراتيجيات، والفنيات الملائمة لعلاج الجوانب المختلفة لصعوبات التعبير الشفهي لدى هؤلاء التلاميذ ، هذا بالإضافة إلى الاستفادة من الأساليب المختلفة المستخدمة في علاج نواحي القصور المتنوعة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لعلاج الجوانب المختلفة لصعوبات التعبير الشفهي لديهم.

ب - أهداف البرنامج :

تحديد الأهداف هى الخطوة الأولى، والأساسية فى بناء البرنامج؛ حيث إنه بناءً عليها يتم بناء خطة علاجية سليمة، وفى ضوء هذه الخطة تبنى بقية خطوات البرنامج

١- الهدف العام للبرنامج :

يتحدد الهدف العام للبرنامج فى : "علاج بعض جوانب القصور فى التعبير الشفهى والتى تمثل صعوبة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى من ذوى صعوبات التعلم".

٢- الأهداف الفرعية للبرنامج :

من الهدف العام السابق وبعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة والتى تناولت التعبير الشفهى وصعوباته، وفى ضوء التجربة الاستطلاعية التى قامت بها الباحثة للوقوف على أكثر صعوبات التعبير الشفهى شيوعاً، وبعد تطبيق الاختبار التشخيصى الذى أعدته الباحثة، توصلت إلى أن صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم تنقسم إلى صعوبات صوتية، وصعوبات نحوية، وصعوبات دلالية، وبالتالى تتحدد الأهداف الفرعية للبرنامج فى التدريب على الجوانب التالية :

الجانب الصوتى، ويتضمن :

- تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة فى النطق (ذ-ظ-ث).

الجانب النحوى، ويتضمن :

- التدريب علي إنتاج جمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان مع التفريق بينهما.
- التدريب على استخدام الاستفهام وكيفية الجواب عنه.

الجانب الدلالى، ويتضمن :

- التدريب على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.
- التدريب على إنتاج موضوع متكاملة الأركان.

ج - المسلمات التى يستند إليها البرنامج:

هناك بعض الأسس التى تحدد الإطار العام للبرنامج تشمل ما يلى :

١- الخلل المتسبب فى صعوبة التعبير الشفهى هو خلل وظيفى قابل للتدريب والتعديل، حيث أكد العديد من العلماء على العلاقة بين صعوبات التعلم والحالات العصبية، فالعجز الوظيفى يقود إلى عجز فى العملية الإدراكية التى بدورها تؤدى إلى صعوبات تعلم متعددة ومعقدة، فالأطفال ذوو صعوبات التعلم الذين لديهم عجز فى الجانب الإدراكى أو المعرفى أو الحركى يمكن معالجتهم من خلال الوسائل والأساليب السلوكية والتحفيزية، وعلى الرغم من أن العجز المخى الوظيفى قد يعوق القدرة على التعلم فإن جزءاً من الصعوبة قد يعود إلى نقص التدريب، وكنتيجة لذلك يزداد العجز فى السلوك لدى الطفل وفى مراحل لاحقة يظهر الطفل تبايناً واسعاً بين قدراته وتحصيله.

٢- أكد علماء اللغة على أن اللغة ظاهرة اجتماعية، فالفرد لا يستطيع أن يعيش

إلا بين أفراد مجموعة من الناس متجانسة التعبير، والأداء اللغوى، ولا يمكن معالجة أى صعوبة لغوية إلا فى إطار اجتماعى تستخدم من خلاله اللغة.

٣- أكدت الدراسات اللغوية على أن اللغة التى يتكلمها الطفل تنمو وتتطور تدريجياً، وخاصة إذا كانت نابعة من النشاط الذى يقوم به الطفل، كما أكدت على أن الصور وأشكال التمثيل المختلفة تسهم فى إثراء مجال معرفة الطفل، وتشبع كثيراً من حاجاته النفسية، ويظهر ذلك من خلال قول باولينا Bawlina "إن الصور هى الأخرى تساعدنا على أن نأخذ بيد الطفل نحو الكلام". (سرجيوسبينى ، ٢٠٠١، ١٢٠)

ولذلك لا يرتبط برنامج الدراسة الحالية بمحتوى دراسى محدد، وإنما يكون التدريب العلاجى قائماً على أنشطة تشمل محتوى عاماً يتضمن قصصاً، وصوراً، وحكايات، ومواد مقروءة تناسب الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

٤- أكد علماء النفس على التعزيز باعتباره حافزا مهماً فى عملية التعلم على وجه العموم، وكذلك فى اكتساب اللغة على وجه الخصوص، فأساليب التعزيز المختلفة (المادية، المعنوية) تعتبر من أهم المعينات لاستمرار أى برنامج علاجى.

٥- تظهر معظم النظريات النفسية وجود عوامل تؤثر فى عملية اكتساب اللغة، ومنها عامل المعنى، فكلما كانت المواد اللغوية ذات معنى، كان تعلمها أفضل، وأسرع من التى ليس لها معنى؛ لأن دلالة الكلمة لا تقتصر على مدلولها فقط، وإنما تحتوى كل المعانى التى قد تتخذها ضمن السياق اللغوى، حيث يعد الهدف الأساسى للغة هو توصيل المعنى من خلال

السياق المناسب، ولذلك يرتكز علاج صعوبات التعبير الشفهى على استخدام مواد لغوية ذات معنى.

٦- يطبق مبدأ الفروق الفردية فى التعامل مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم، على اعتبار أن كل حالة تشكل إطاراً مستقلاً.

٧- أظهرت الدراسات الحديثة فى التعلم اللغوى أنه كلما كان المثير كثير الارتباطات ساعد ذلك على سرعة التعلم، ولذلك سيعتمد البرنامج فى محتواه (كلمات – جمل – قصص – أنشطة متنوعة) على ربط المثيرات اللفظية بخبرات التلاميذ السابقة فى تعلم اللغة؛ وذلك حتى يزداد معنى المثير؛ وحتى تعمل بعض الارتباطات المثارة على تسهيل عملية التقدم فى دراسة أنشطة البرنامج بسبب ارتباطها باستجابة التلاميذ الجديدة مما يسهل تعلمها.

٨- تؤثر الحالة النفسية للطفل على قدرته على التعبير، فشعور الطفل بالدفء والمحبة والأمن والثقة بالنفس من العوامل التى تساعده على التحدث؛ ولذلك تركز أنشطة البرنامج على الموضوعات الطريفة، والقصص الممتعة التى تحقق السعادة، والتسلية والألفة للتلاميذ.

٩- تقدم أنشطة البرنامج فى تسلسل من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب.

١٠- تعد تجزئة الوحدات اللغوية من أهم عوامل النجاح فى تعلم اللغة، فإنتاج الفقرة لا يتم إلا بعد تعلم إنتاج الجملة، والتى بدورها لا تكتسب إلا بعد نطق الكلمات بشكل صحيح والذى يعتمد هو الآخر على نطق الأصوات بشكل صحيح.

د – مصادر اشتقاق البرنامج :

تحتل اللغة الشفهية مكانة عالية من بين فنون اللغة، فهى تمكن الأفراد من التواصل فى كثير من مجالات الحياة مثل الاجتماعات، والمناقشات، بالإضافة إلى أن التعبير الشفهى يخدم الأغراض الاجتماعية المهمة، وبدون التعبير الشفهى يواجه الأفراد مشكلات كثيرة ومنها صعوبة التواصل داخل الجماعات• *(Smith et al, 1997 : 106)*

وتؤثر اضطرابات اللغة على السلوك الاجتماعي، كما أنها أيضاً تؤثر على مستوى الإنجاز الأكاديمى وكثيراً ما يكون لدى هؤلاء المصابين باضطرابات فى استخدام اللغة قلق نفسى زائد، كما أنهم يتصفون بأن لديهم مشكلات فى التمثيل الرمزى مقارنة بقرنائهم•

(Shea& Baver, 1997 : 170)

وفى هذا الإطار يؤكد البعض أن أكثر من ٩٠% من الطلاب المصنفين ذوى صعوبات فى التعلم يعانون من صعوبات فى اللغة الشفهية• *(Smith, 1990 : 217)*

وفى دراسة لندا هارجروف وجيمس بوتيت ١٩٨٤ وُجد أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يعانون فى الغالب من مشكلات لغوية، فهم لا يفهمون الرسائل الصوتية الموجهة إليهم، أو قد يكونون غير قادرين على إرسال رسائل صوتية دقيقة لغيرهم•

(عبد العزيز السرطاوى، زيدان السرطاوى، ١٩٨٨ : ٢٤٢)

وتعد مهارات الاتصال اللفظى مؤشراً للكفاءة الاجتماعية التى تظهر

قدرات الأفراد للتفاعل الاجتماعى، وكذا درايتهم بالقواعد التى تحكم السلوك فى أثناء التفاعل الاجتماعى.

(السيد السمادونى، ١٩٩١ : ١)

ولذا فالقصور فى مهارات الأداء اللغوى يؤدى إلى الاضطراب النفسى، وضعف التفاعل الاجتماعى، وكذلك عدم القدرة على الاستجابة الملائمة، مما يؤثر على الأداء الأكاديمى للتلميذ، ولذلك فعلاج صعوبات اللغة الشفهية يعد غاية فى الأهمية، إذ إن تأثيره يتعدى الجانب الدراسى الأكاديمى إلى النواحى النفسية والاجتماعية.

ويشير البعض *(Smith et al, 1997 : 107)* , *أن* هناك العديد من البرامج اللغوية الشائعة، والتى استخدمت لتعليم وعلاج اللغة الشفهية وتشمل ما يلى :

١. برنامج توسط اللغة التدريبى (١٩٨٢) :

وبؤرة اهتمام هذا البرنامج ينصب على الأنشطة المتعلقة بالدلالة Semantic، وسياق النص، والإجرائية، وقد صمم هذا البرنامج من أجل تلاميذ رياض الأطفال، وحتى السنة الثامنة، وقد تبين من خلال تطبيق هذا البرنامج أن أكثر من ٢٠٠٠ تلميذ يتحسن أداؤهم الشفهى نتيجة استخدام الأنشطة التى يكثر فيها استخدام الصور كوسيلة من وسائل النشاط.

٢. برنامج اللغة Distar (١٩٧٦) :

وهذا البرنامج صمم فى الأصل من أجل الأطفال فى البيئات الفقيرة ثقافياً، بالإضافة إلى أنه يستخدم للطلاب الذين يعانون من مشكلات اللغة المختلفة، وبؤرة اهتمام هذا البرنامج هو الوعى الواضح باستخدام اللغة .

٣. برنامج أداة بناء الجملة Fokes (١٩٧٥) :

ويهتم هذا البرنامج بتنمية التعبير الشفهى، والإنشاء، وتركيب الجملة بمختلف أنواعها، وفى مختلف الأزمنة (الماضى – المضارع – المستقبل)، ويستخدم أيضاً هذا البرنامج مع الطلاب ذوى الصعوبة فى استخدام اللغة.

٤. برنامج دعنا نتكلم : تنمية التواصل الاجتماعى (١٩٨٢) :

طور هذا البرنامج ويج (Wiig) للتلاميذ الذين يبلغ عمرهم ٩ سنوات حتى مرحلة المراهقة، فهو يعلم مهارات التواصل الاجتماعى من خلال التواصل اللفظى.

كما يذكر البعض *(Schoenbrodt et al, 1997 : 272)* أن من أهم وسائل علاج التلاميذ ذوى صعوبات التعبير الشفهى استخدام استراتيجيات تخاطبية فى سياقات متنوعة، عن طريق تسهيل الحديث التحاورى بين التلاميذ، لأن ذلك يجعل التلاميذ فى حالة تفاعل مستمر، ويكسب التلميذ الكثير من الثقة والسيطرة على مهاراته التحاورية، كما ينبغى أن تكون موضوعات الحوارات بين التلاميذ منتقاه على أساس اهتماماتهم، ومعرفتهم السابقة مثل الأحداث الخاصة بعيد الميلاد – الشراء – البيع – النزهة.

وفى هذا الإطار أشارت كل من *ماكورميك وفلبيش* ***McCormick & Felbusch*** **(1981:540)** إلى أن قدرة الطفل على التعبير اللغوى، واستخدام اللغة فى التخاطب يمكن تحسينها بواسطة الأنشطة المبنية على البرامج المناسبة، كما ينبغى أن تكون الأنشطة اللغوية والشفهية جزءاً حيوياً من أى منهج تعليمى، ولذلك يعتمد نجاح الطفل فى البيئة التعليمية فى كل من المجال الاجتماعى والأكاديمى بشكل كبير على كيفية الاستخدام الأمثل للغة.

وفي هذا الصدد ألقى كل من *سوسلبيرج، ومتير* ***Soclberg & Mateer*** **(1989)** الضوء على مبادئ رئيسة لتصميم وتنفيذ خطوات علاجية سليمة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم اللغوية وهى :

١- أن يحدد المعالج فى عبارات سلوكية ما يشكل خطوات العمل العلاجى قبل أن يبدأ به.

٢- تقييم العوامل البيئية، ويتناول هنا شقين، **الأول**، أن يكون العلاج فى بيئة مألوفة لدى التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم، لأن ذلك يزيد من أدائه، **والثانى**، العلاقات المتآلفة الطيبة بين المعالج والتلميذ ذى الصعوبة فى التعلم من ناحية، وبين التلميذ وزملائه من ناحية أخرى.

٣- التحقق من معيار القياس، حيث يجب أن يشمل كل المعلومات ذات الكم، والكيف التى يتم استخدامها من أجل التقييم والعلاج. ***(in:Schoenbrodt et al, 1997 : 270-271)***

وقد تمت الاستفادة من هذه المبادئ عند إعداد برنامج الدراسة، حيث تم تحديد الهدف العام من البرنامج ثم الأهداف الخاصة بكل نشاط من أنشطة البرنامج، وهو ما ينص عليه المبدأ الأول , كما أن أنشطة البرنامج تم تصميمها على أساس تطبيقها فى المدرسة إذ إن ذلك المكان يكون مألوفاً للتلاميذ مما يزيد من أدائهم، كما ينص على ذلك المبدأ الثانى، وكذلك تضمن برنامج الدراسة نشاطا تمهيدياً قبل البدء فى أنشطة البرنامج، حيث تحاول من خلاله الباحثة إشاعة روح الألفة المودة بينها، وبين التلاميذ، وإثارة بعض الألعاب الشيقة الاجتماعية، الأمر الذى يوطد العلاقة الطيبة بين التلاميذ بعضهم البعض، وهو ما ينص عليه المبدأ الثانى، وفى سبيل تحقيق المبدأ الثالث تضمن البرنامج

العلاجي تقويماً تكوينياً يلى كل نشاط ويحدد من خلاله مستوى الإتقان الذى يجب أن يصل إليه التلميذ بعد التدريب على النشاط، وإلا يعاد تدريبه على النشاط ثانية حتى يصل إلى هذا المستوى، وكذلك تضمن البرنامج تقويماً نهائياً بعد مجموعة الأنشطة التى تعالج صعوبة معينة، وبالتالى يتحقق المبدأ الثالث.

ويرى *كيرش* ***Kereash*** أن الحالة الانفعالية للمتعلم من أهم العوائق التى تعوق اكتساب اللغة، كما أشار إلى أن هناك ثلاثة أنواع من المتغيرات الفعالة المرتبطة بتعلم وعلاج اللغة وهى :

١- **الإثارة (التشويق - الدافعية)** : فالأفراد ذوو الدافعية غالباً ما يؤدون أداءً جيداً.

٢- **الثقة بالنفس** : فالأفراد ذوو الثقة بالنفس يكونون أكثر استجابة ونجاحاً فى تعلم اللغة.

٣-**القلق** : فالأفراد ذوو القلق المنخفض ، والذين لديهم خوف أقل من حجرات الدراسة، يكونون أكثر إنتاجية للغة . كما أشار إلى أن هناك خمسة تطبيقات فى تعليم اللغة وهى :

١- أن يكون المحتوى واضحا ومفهوما.

٢- أن يكون هناك حوار بين التلاميذ والمعلم قدر الإمكان.

٣- أن يكون هناك استخدام للوسائل البصرية؛ حيث تساعد فى عرض مجال واسع للكلمات والمفردات اللغوية.

٤- ينبغى أن يكون التركيز على فنون اللغة المختلفة، كالاستماع، والقراءة، والكتابة.

٥- ينبغي أن تكون المواد اللغوية المعروضة مثيرة.

(in : Richard & Rodgers, 1995 : 136-137)

وقد أشار العديد من العلماء إلى أن للدرجة التكرارية لفقرة معينة، أى عدد مرات سماع الطفل لأى فقرة أو تركيبة لغوية، وكذلك درجة التعقيد الإدراكية- النفعية (أى المستوى التطورى للمعانى والتراكيب أثرا بالغاً فى علاج صعوبات اللغة. ***(Taylor, 1990 : 8)***

وفى هذا الصدد وضع كل من ***بيهارسون ودينر*** **Peherson & Denner** ***(1988)*** مجموعة من العوامل التنظيمية التى يمكن أن تستخدم لتدريس المفاهيم، والمفردات اللغوية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وذلك عن طريق استخدام فن القراءة، والكتابة من خلال استراتيجيات التعلم المرئية، حيث تمكن تلك الاستراتيجيات التلاميذ من تنشيط وبناء معرفتهم، كما أن استخدام الأشكال المرئية من الممكن أن تساعد التلاميذ على تعلم المعانى، والعلاقات اللغوية داخل الجمل الجديدة، وإدراك الكلمات التى عرفوها بالفعل ولكن فى سياقات جديدة، ويساعد ذلك أيضاً على التحقق من العلاقات بين الكلمات الجديدة والمألوفة، والكلمات الموجودة فى البنية المعرفية مسبقاً. ***(in : Schoenbrodt et al, 1997 : 274)***

وقد رُوعى ذلك كله فى إعداد برنامج الدراسة، حيث تم بناؤه بحيث ينتقل من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، كما تضمن البرنامج تدرجاً فى عرض النماذج اللغوية ابتداء من الأصوات فالكلمات، فالجمل، فالفقرات المتكاملة، كما روعى أيضاً استخدام فن القراءة والكتابة فى علاج بعض صعوبات التعبير الشفهى وتم استخدام العديد من الصور والأشكال

التوضيحية خلال بعض الأنشطة، أيضاً تم استخدام الوسائل التى تخاطب أكثر من حاسة كالمسجل، وجهاز عرض الشفافيات •

هـ- وصـــف البرنــامج :

يتكون البرنامج العلاجى التدريبى الحالى من مجموعة من الأنشطة التى تهدف إلى علاج بعض صعوبات التعبير الشفهى المتمثلة فى الجانب الصوتى، والجانب النحوى، والجانب الدلالى، وقد اعتمد البرنامج على مجموعة من الأنشطة المتنوعة لعلاج كل صعوبة، واستخدام العديد من الوسائل السمعية، والبصرية كالصور، وشرائط الكاسيت، كما تناول البرنامج أنشطة من قبل التلاميذ أنفسهم كالمناقشات فى مجموعات، وإجراء المحادثات، و يتم عرض كل نشاط على النحو التالى :

١- **الهدف من النشاط :** ويوضع هذا الهدف فى شكل إجرائى يمثل المحصلة النهائية التى تظهر فى نطق الطفل بعد الانتهاء من كل نشاط •

٢- **الوسائل المستخدمة فى النشاط :** وتشمل بعض الوسائل المساعدة فى تنفيذ النشاط مثل السبورة، المسجل- البطاقات الورقية •

٣- **مدة النشاط :** تحدد فيها الباحثة المدة الزمنية التى تعرض فيها النشاط على التلاميذ •

٤- **الطريقة والإجراءات :** وفيها يتم تحديد الخطوات التى تقوم بها الباحثة فى سبيل تحقيق الأهداف المنشودة من الأنشطة •

٥- **التقويم :** ومن خلاله يتم تحديد مدى تحقيق الطفل للأهداف التى يشملها النشاط.

وفيما يلي وصف تفصيلي لأنشطة البرنامج :

- **النشاط التمهيدي** : يعد النشاط التمهيدي هو نقطة الانطلاق لعلاج صعوبات التعبير الشفهي، نظراً لارتباط تلك الصعوبات بالخوف، والتردد، وعدم الثقة بالنفس، وعدم القدرة على مواجهة الآخرين، وكلها عوامل نفسية، ولذلك اعتمد النشاط التمهيدي على بعض الأنشطة الاجتماعية، والترفيهية، والتي تساعد على إشاعة روح الود، والعطف بين الباحثة والتلاميذ من جانب وبين التلاميذ بعضهم البعض من جانب آخر، حيث استخدمت النكات، والفوازير، وأتيحت الفرصة لكل تلميذ من عينة الدراسة للتحدث عن نفسه، وعن هواياته المفضلة مع استخدام كاميرا الفيديو التي تشيع روح البهجة لدى التلاميذ، وذلك حينما يرون أنفسهم وهم يتحدثون، كما تضمن النشاط التمهيدي بعض الألعاب البسيطة التي تثير حماس التلاميذ، وتشحذ انتباههم، ولا يتم الانتقال إلى النشاط التالي، حتى تم التأكد من استعداد التلاميذ عينة الدراسة وحماسهم لمواصلة الأنشطة.

- **الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبات نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً:**

تمثلت الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبات نطق الأصوات نطقاً صحيحاً في عرض مجموعة من الصور، حيث تعبر كل صورة عن كلمة تتضمن أصوات الذال والثاء والظاء، وتقوم الباحثة بنطق هذه الكلمات للتلاميذ، كما يتم عرض مجموعة أخرى من الكلمات المفردة التي تتضمن الأصوات المحددة، كما يتم عرض بعض الكلمات في سياق مجموعة من الجمل، ويتم تدريب التلاميذ على نطق الأصوات الذال والثاء والظاء حتى يصلوا إلى النطق السليم لهذه الأصوات، وقد اتبعت هذه الأنشطة بنشاط تقويمي؛ لبيان مدى إتقان نطق هذه الأصوات نطقاً صحيحاً.

- الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبات الجانب النحوى :

- بالنسبة لصعوبة إنتاج جمل متكاملة الأركان.

تمثلت الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبة إنتاج جمل متكاملة الأركان فى مجموعة الأنشطة التى يعبر التلاميذ عنهما بجملة اسمية تارة، وبجملة فعلية تارة أخرى، كما تتضمن بعض الأنشطة مجموعة من الجمل المصاغة فى شكل جمل اسمية مرة وفى شكل جمل فعلية مرة أخرى، ليقوم التلاميذ بقراءتها، ومعرفة أركان كل منها، والفرق بينها، كما تتضمن موضوعات متكاملة يقرؤها التلاميذ جهرياً، ويستخرجوا الجمل الإسمية، والفعلية منها، ويبينوا أركان كل نوع من هذه الجمل , وانتهت هذه الأنشطة بنشاط تقويمى يبين مدى إتقان التلاميذ لإنتاج جمل متكاملة الأركان.

- بالنسبة لصعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه :

تمثلت الأنشطة الخاصة بعلاج هذه الصعوبة فى عرض مجموعة من الصور التى تتضمن أسئلة يجيب عنها التلاميذ، ومجموعة من الصور التى تتضمن إجابات يضع لها التلاميذ أسئلة، ثم محادثة تتضمن أسئلة وإجابة، وعلى التلميذ وضع أسئلة للإجابة المحددة وإجابة للسؤال المطروح، وتنتهى هذه الأنشطة بنشاط تقويمى يبين مدى إتقان التلاميذ من استخدام الاستفهام والجواب عنه.

- الأنشطة الخاصة بصعوبات الجانب الدلالى :

- بالنسبة لصعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع:

تمثلت الأنشطة الخاصة بعلاج هذه الصعوبة فى عرض موضوع قرائى متكامل، ثم يتم إخفاؤه، ويعرض مرة ثانية فى شكل جمل ناقصة الكلمات، أما النشاط الثانى فهو عرض موضوع جديد لم يره التلميذ من قبل وبه كلمات ناقصة لا يتم المعنى إلا بها، ويلى ذلك نشاط فى شكل جمل منفصلة ينقص كل منها كلمات تتمم معناها، وعلى التلميذ أن يكمل الجمل، والموضوع بكلمات مناسبة للسياق، وتنتهى هذه الأنشطة بنشاط تقويمى يوضح مدى إتقان التلاميذ عينة الدراسة لاستخدام كلمات مناسبة للسياق.

- بالنسبة لصعوبة إنتاج موضوع متكامل الأركان

تمثلت هذه الأنشطة فى عرض مواد قرائية يتعرف من خلالها التلميذ على أركان الموضوع الأساسية وهى المقدمة، والوسط، والنهاية، ثم عرض مجموعة من الصور التى تمثل قصة يتحدث عنها التلميذ مراعياً الأركان الأساسية للموضوع، ثم يلى ذلك عرض لمجموعة من الموضوعات التى يتحدث عنها التلميذ مراعياً الأركان الأساسية للموضوع، وتنتهى هذه الأنشطة بنشاط تقويمى لبيان مدى إتقان التلاميذ عينة الدراسة لإنتاج موضوع متكامل الأركان

و – عرض البرنامج على السادة المحكمين* :

تم عرض البرنامج فى صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين، وطلب منهم إبداء آرائهم حول :

- مدى مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى.
- مدى وضوح إجراءات كل نشاط وتحقيقها للهدف المراد منها.
- مدى كفاية تدريبات كل نشاط لتحقيق الهدف المراد منها.
- سلامة الصياغة اللغوية لأنشطة البرنامج.

وقد أبدى المحكمون أراءهم فى الجدول رقم (١٢).

* أسماء المحكمين فى الملحق رقم (١)

جدول (١٣) يبين أراء المحكمين فى برنامج علاج صعوبات التعبير الشفهى

بنود التحكيم	رأى المحكمين	ما تم تعديله
مدى مناسبة مجتوى أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى	أشار جميع المحكمين أن جميع أنشطة البرنامج مناسبة لمستوى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى	درست الباحثة أراء السادة المحكمين, واطمأنت على مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس
مدى وضوح إجراءات كل نشاط وتحقيقها للهدف المراد منها , ومدى كفاية تدريبات كل نشاط لتحقيق الهدف المراد منه	محتوى الأنشطة مناسب لعلاج الصعوبة التى تم تحديدها. كما أن إجراءات الأنشطة واضحة، وتدريباتها كافية لتحقيق الهدف المراد منها , مع زيادة نشاط لمعرفة مدى علاج كل صعوبة فى أثناء دراسة البرنامج	قامت الباحثة بصياغة مجموعة من الأنشطة التى يتم من خلالها معرفة مدى علاج البرنامج لصعوبات التعبير الشفهى فى أثناء دراسة البرنامج حيث تم وضع اختبار لتقويم أداء التلاميذ فى كل بعد من أبعاد التعبير الشفهى وبنوده الفرعية.

بنود التحكيم	رأى المحكمين	ما تم تعديله	
سلامة الصياغة اللغوية لأنشطة البرنامج، وأية تعديلات خاصة بأنشطة البرنامج	قام السادة المحكمون بإبداء بعض الملاحظات والتعديلات بشأن أنشطة البرنامج وصياغتها اللغوية	قامت الباحثة بتعديل بعض أنشطة البرنامج فى ضوء ملاحظات السادة المحكمين كما يلى:	
		قبل التحكيم	بعد التحكيم
		الصور تثير كثير من الكلمات التى قد لا ترتبط بعلاج صعوبات الجانب الصوتى ولذا يجب تحديد المثير المقصود من الصورة من خلال كتابة اسمه تحت الصورة.	تمت كتابة ما تدل عليه الصورة تحتها حتى يتدرب التلاميذ على نطق الصوت المحدد الذى يعانون صعوبة فى نطقه.
		لا يوجد استخدام للفيديو أو المسجل الصوتى فى بعض أنشطة البرنامج مما يوجب ضرورة استخدام الفيديو والمسجلات الصوتية أثناء تطبيق البرنامج حيث إن لهما أثر كبير فى إتمام هذه الأنشطة.	قامت الباحثة بتضمين استخدام الفيديو والمسجل الصوتى فى بعض أنشطة البرنامج حتى يستثير التلاميذ لمواصلة التدريب على أنشطة البرنامج .
		الصور المتضمنة فى البرنامج صغيرة الحجم؛ مما لا يظهر الملامح المراد من التلاميذ التعبير عنها شفهياً.	قامت الباحثة بتكبير الصور من خلال استخدام الحاسب الآلى , ثم أعيد طباعتها مكبرة ظاهرة الملامح المراد استثارة التلاميذ للتعبير عنها شفهياً.

ز – التجربة الاستطلاعية للبرنامج :

قامت الباحثة بتطبيق البرنامج على مجموعة من التلاميذ، وذلك لبيان مدى مناسبة أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ وحساب زمن تطبيق كل نشاط وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عما يأتى :

- بعض الصور تشير إلى مجموعة من المثيرات التى يرتبط بعضها بهدف البرنامج والبعض الآخر لا يرتبط به، مما أكد ما أشار إليه المحكمون من ضرورة كتابة ما تدل عليه الصورة من كلمات، لتشير إلى مثير واحد فقط، وهو المثير المراد تدريب التلاميذ عليه.
- لم يتنبه بعض التلاميذ إلى ما يراد منهم فى بعض الأنشطة مما وجه انتباه الباحثة إلى ضرورة مناقشة التلاميذ فى تدريبات كل نشاط ليتحقق الهدف منه فى علاج صعوبات التعبير الشفهى المحددة فى كل نشاط من أنشطة البرنامج.
- تم تحديد زمن كل نشاط من أنشطة البرنامج , وقد تم كتابة هذا الزمن فى كل نشاط من أنشطة البرنامج .

ح – تقــويــم البرنامـــج :

ويتم التقويم فى ضوء الأسس والأهداف التى ينشدها البرنامج والتى يستند إليها، وتتضمن إجراءات تقويم البرنامج عدداً من الخطوات والتى تتمثل فيما يلى :

١- إجراء قياس قبلى :

يتم إجراء قياس قبلى، ويتمثل فى الاختبار التشخيصى الذى أعد لتشخيص صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وذلك للتأكد من أن العينة المختارة تعانى من الصعوبات فى الجوانب التى يتضمنها الاختبار، وتحديد أدائهم قبل التدريب على أنشطة البرنامج.

٢- التقويم البنائى (أثناء التطبيق) :

ويتم هذا التقويم فى أثناء تطبيق البرنامج، ويكون بعد الانتهاء من مجموعة الأنشطة التى تعالج صعوبة معينة؛ وذلك للتأكد من وصول التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم إلى حد الإتقان، فلا يتم الانتقال إلى علاج صعوبة جديدة إلا بعد الاطمئنان من علاج الصعوبة السابقة.

التقـويـم النهـائى :

ويكون بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج للوقوف على فعالية البرنامج التدريبى فى علاج بعض صعوبات التعبير الشفهى، وذلك من خلال إعادة تطبيق لختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والذى تم استخدامه فى القياس القبلى.

ثالثاً : إجراءات الدراسة :

اتبعت الباحثة فى إجراءات الدراسة الخطوات الآتية :

١- تم تشخيص عينة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال محكات التشخيص المختلفة وهى:

- محك التباعد الخارجي بين الذكاء ولتحصيل، حيث تم تطبيق اختبار الذكاء المصور/إعداد أحمد زكي صالح (١٩٧٨)، واختبار الفهم القرائي/إعداد خيري المغازي (١٩٩٨)، وتم تحويل درجات التلاميذ في المجموعتين إلى الدرجات المعيارية، واختيار التلاميذ ممن كان تحصيلهم الدراسي أقل من المتوسط مع أن ذكاءهم فوق المتوسط، حيث يظهر هؤلاء التلاميذ تباعداً مقداره انحراف معياري واحد على الأقل بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم، وقد بلغ أفراد العينة في ضوء هذا المحك (٨٣) تلميذاً وتلميذة.

- تم استبعاد حالتين من التلاميذ الذين يعانون من مشكلات أسرية وإعاقات بدنية حيث وصل أفراد العينة (٨١) تلميذاً وتلميذة.

- تم تطبيق اختبار بندر جشتلط البصري – الحركي؛ وذلك لاستبعاد حالات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية، وانفعالية شديدة، حيث تم استبعاد (٥) حالات، ليصل عدد أفراد العينة إلى (٧٦) تلميذاً وتلميذة.

- طُبقَ اختبار وكسلر لحساب التباعد الداخلي على العينة السابقة، حيث تم استبعاد (٢٠) تلميذاً وتلميذة ليصل عدد أفراد العينة إلى (٥٦) تلميذاً أو تلميذة.

- قامت الباحثة بتقسيم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية، والثانية ضابطة، وتم تطبيق لاختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي على المجموعتين تطبيقاً قبلياً وذلك للتأكد من تجانس المجموعتين باستخدام اختبار "ت".

٢- قامت الباحثة بتطبيق برنامج الدراسة على تلاميذ المجموعة التجريبية , حيث استغرق تطبيقه ثلاثة شهور متتالية.

٣- تم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهى على مجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة، تطبيقاً بعدياً؛ وذلك للكشف عن فعالية البرنامج التدريبى فى التخفيف من حدة صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

٤ - تم معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والتى تمثلت فى استخدام اختبار "ت" للمجموعات غير المرتبطة وغير المتساوية فى العدد .

الفصل الخامس
نتائج الدراسة وتفسيرها

أولا : مقدمة

ثانيا : نتائج الدراسة وتفسيرها.

الفصـــل الخامـــس

نتائج الدراسة وتفسيرها

مقدمة :

يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة، وتفسيرها، من خلال عرض كل فرض من فروض الدراسة، ثم الأساليب الإحصائية التى تم استخدامها للتحقق من صحة هذه الفروض، يلى ذلك عرض نتائج كل فرض من فروض الدراسة، يعقبه تفسير النتائج التى تم توصل إليها٠

نتائج فروض الدراسة وتفسيرها :

الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً بين متوسط درجـات تلاميـذ المجموعـة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القيـاس البعـدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية"٠**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطى المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة على المجموعة التجريبية، والجدول (١٤) يوضح ذلك٠

جدول (١٤) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدى للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة فى علاج صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٦	١٠,٣	٣,٠٤	١٢,٤	٠,٠١
ضابطة	٣٠	٢,٢٧	١,٧		

من الجدول (١٤) يتضح أنه **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فى نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً بين متوسط درجات القياس البعدى للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية".**

وهذا يعنى تحسن مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية عن أداء المجموعة الضابطة فى نطق الأصوات المتشابهة نطقا صحيحا، مما يدل على فعالية البرنامج فى علاج صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً، مما يعنى تحقق صحة الفرض الأول.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء معرفة أن النمو اللغوى يسير فى مراحل منتظمة متدرجة، فالمدقق فى نشأة الصعوبة اللغوية يظهر له أن هذه الصعوبة يمكن النظر إليها على أنها صعوبة تتأثر بالجانب النمائى والتى يظهر فيها الاضطراب فى مراحل النمو اللغوى الطبيعى . فالطفل يكتسب فى كل

مرحلة من مراحل النمو اللغوى نظاماً من أنظمة اللغة ابتداءً من الأصــوات ، والتى تتجمع لتكون كلمات ذات معنى، فتنتظم هذه الكلمات وفق علاقات وأسس لتكون جملاً تستخدم فى حمل دلالات ومعان كثيرة ومتنوعــة, والفــشل فــى اكتساب النظام الصوتى يؤدى إلى فشل فى الأداء اللغوى ككل , إذ إنه النظــام الأساسى الذى تبنى عليه باقى الأنظمة اللغوية (النحوى – الدلالى)٠

فالنظام الصوتى عملية طويلة المدى، حيث يؤدى تتابع الأصوات بشكل سليم إلى إنتاج كلمات سليمة وصحيحة ، وبالتالى يؤدى ذلك إلــى جمــل ذات دلالة، ومن ثم يتم التواصل بشكل صحيح٠

وتظهر صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً لــدى تلاميــذ الصف الخامس الابتدائى عينة الدراسة، وذلك لأن التلميذ كلما تقدم فى مراحل دراسته التالية يتعرض لنماذج لغوية أرقى وأعلى فى مستواها متضمنة قواعــد نحوية، وبلاغية، ودلالية متنوعة، فإذا فشل فى استخدام أول أنظمــة اللغــة ـــ وهو النظام الصوتى – بشكل سليم ، فإن ذلك يحول دون ارتقاء منحنى النمــو اللغوى لديه فى شكله الطبيعى مما يؤثر على تحصيله الأكاديمى بشكل كبير٠

و يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء الأسس التى قام عليهــا البرنــامج ومــا تضمنه من مهام وأنشطة متعددة ومتنوعة حيث قام برنامج الدراسة على أسس علمية مستمدة من تحليل التراث النفسى الخاص بفئة التلاميذ ذوى صــعوبات التعلم، مما أدى إلى المساعدة فى اختيار المحتوى المناسب، والأنشطة والمهــام الملائمة لطبيعة الصعوبة، وكذلك ساعد على اختيار الاســتراتيجية الملائمــة لتقديم هذا المحتوى، وكذلك انتقاء أفضل الوسائل المعينة علــى تنفيــذ المهــام المطلوبة مثل استخدام التسجيلات الصوتية , والتى يعرض من خلالها نمــاذج

لغوية صحيحة وسليمة، وكذلك استخدام وسائل العرض المرئية، مثـل جهـاز عرض الشفافيات , وشاشات العرض وبذلك يجمع البرنـامج بـين الوسـائل السمعية، والبصرية، والتي تخاطب أكثر من حاسة لدى التلميذ مما يساعد على تنفيذ أنشطة ومحتوى البرنامج بشكل أكثر فعالية , كما يساعد في إعادة تكرار أنشطة البرنامج وممارستها في سهولة ويسر, وهو ما أدى بدوره إلى تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في نطق الأصوات المتشابهة نطقا صحيحا.

وقد أكدت العديد من الأطر النظرية على أن صعوبات الـتعلم ومـن ضمنها الصعوبات اللغوية والتي تشمل صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً ترجع إلى عجز وظيفي, وهذا يعني أنه مـن الممكـن عـلاج هـذه الصعوبة عن طريق التدريب على بعض المهام والأنشطة الملائمة، حيث يـتم تحديد الأصوات المتشابهة في النطق ، كما يتم تحديد بعض المهـام المتعـددة والمتنوعة والتي يتم تدريب التلاميذ عليها لتحسين نطق هذه الأصوات وهـي (ذ – ظ – ث) ، وذلك من خلال عرض مجموعة من الصور التـي تتنـاول مثيرات لكلمات بها أصوات الذال والظاء والثاء ، ويطلب من كل تلميذ التعبير عنها مراعيا النطق الصحيح لها ، ومن أجل ألا يختلط الأمر على التلميذ فيمـا تثيره الصورة من كلمات , فقد تم كتابة الكلمات المعبرة عن الصور لينطـق التلميذ الكلمة مع ربطها بالصورة المعبرة عنها ، فالصور تمد التلاميذ بفـرص هائلة لاستثارة التعبير الشفهي لديهم , ولمزيد من التأكيد على نطق الأصـوات بشكل صحيح تم وضع أنشطة تتضمن كلمات مفردة تحتوي على أصوات الذال, والثاء , والظاء , ثم أنشطة تحتوي على جمل بها هذه الأصوات ، وبذا يتأكـد النطق الصحيح للأصوات لدى كل تلميذ ، وقد ظهر التحسن فـي نطـق هـذه

الأصوات من خلال الملاحظة المستمرة فى أثناء عملية التدريب على أنشطة البرنامج . فالتمييز فى النطق بين حرفى (ذ-ظ) وحرف (ز) , وكذلك التفريق فى النطق بين حرفى (ث) و (س) يعتبر مؤشراً على قدرة التلميذ على نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً، أما إذا فشل التلميذ فى التفريق نطقاً بين هذه الأصوات من خلال النماذج اللغوية المختلفة، فإن ذلك يعد مؤشراً على الصعوبة فى نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً .

وتفسر هذه النتيجة فى ضوء خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، فالتلميذ ذى الصعوبة فى التعلم يتصف بأنه دائم القلق، والخوف، فلديه صورة سالبة عن ذاته، وسوء فى التوافق الشخصى، والانفعالى، والاجتماعى لديه، كما يتصف التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم بالعدوانية و الانسحابية ، فهو دائم التخوف، وغير قادر على مواجهة الآخرين من كثرة ما يتعرض له من إحباط داخل الفصل الدراسى، ولعل كل هذه الصفات تعد معوقاً أساسياً لعملية التواصل اللغوى الشفهى، ولذا اعتمد التدريب فى بدايته على نشاط تمهيدى يمكن من خلاله تخليص التلاميذ قدر الإمكان من صعوباتهم الانفعالية ومحاولة التغلب عليها بالممارسة الجماعية للأنشطة الترفيهية، وكذلك بإشعار التلاميذ بثقتهم بأنفسهم عن طريق قيام كل تلميذ منهم بالتحدث أمام زملائه عن نفسه , أو أسرته , أو أى شئ يحبه، وتقديم التشجيع المستمر له ؛ مما يقلل من حدة الخوف والقلق لديه من مواجهة الآخرين وهى الخطوة الأولى فى علاج صعوبات التعبير الشفهى .

ويتم ذلك أيضا من خلال إعطائه الحرية الكاملة للتحدث والتعبير عن رأيه , وعدم مقاطعته فى الحديث , وكذلك الإنصات حينما يتحدث ؛ وإبداء

الاهتمام برأيه، وتخليصه قدر الإمكان من الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس عن طريق رفع روحه المعنوية ، وإعطائه بعض الهدايا كجائزة محفزة له على مواصلة المشاركة فى الحديث.

كما اعتمد النشاط التمهيدى على تدريب التلاميذ على الجرأة فى الحديث، واختيار الأسلوب المناسب للتحدث فى الموضوعات المختلفة، وقد كان لتصوير التلاميذ ـ فى أثناء التدريب ـ باستخدام الفيديو عامل مهم فى إتمام هذا النشاط على الوجه المرجو، حيث حفز ذلك التلاميذ للتحدث والمشاركة معها فى الأنشطة المقدمة لهم ، كما أشاع ذلك البهجة والسعادة بينهم، مما ساعد على الانتقال إلى الأنشطة الأخرى للبرنامج بصورة جيدة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا فى ضوء ما وفره برنامج الدراسة من عوامل الاستثارة المختلفة ، والتى ساهمت فى علاج صعوبات التعبير الشفهى فى جانبه الصوتى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، حيث تم استثارة التلاميذ لنطق الأصوات الثاء، والذال، والظاء، من خلال عرض مجموعة من الصور الملونة بحيث تعبر كل صورة عن كلمة تتضمن أحد الأصوات الثلاثة، وللتأكيد على ضرورة نطق هذه الأصوات بشكل صحيح ، تم استخدام شرائط كاسيت مسجل عليها النطق الصحيح لكل كلمة متضمنة التأكيد على أصوات الثاء والظاء والذال ، بحيث يتم الربط بين نطق الصوت فى نموذج صحيح وبين شكله المكتوب ، باطريقة آلتي أدت إلى استخدام مهارات اللغة فى علاج صعوباتها، حيث تم الربط بين الصورة وما تعبر عنه من كلمات، وبين شكل الأصوات المتضمنة فى هذه الكلمات بما أثر فى تثبيت النطق الصحيح لأصوات الثاء، والظاء، والثاء لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، الأمر الذى لم

يتوفر لتلاميذ المجموعة الضابطة، حيث لم يهتم البرنامج المعتاد فى تعليم اللغة العربية بنطق الأصوات الثاء، والظاء، والذال نطقاً صحيحاً، مما أدى إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة فـى نطـق هـذه الأصوات نطقا صحيحاً .

ويرتبط بهذه النقطة حقيقة لغوية أكد عليها التربويون فى كتاباتهم ، ألا وهى أن المهارات اللغوية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة تـؤثر وتتـأثر ببعـضها البعض ، وهو ما أكدته الدراسة فى إطارها النظرى ,وظهر فى أنشطة البرنامج التى تعالج صعوبات التعبير الشفهى فى جانبه الصوتى ، حيث تضمنت أنشطة البرنامج المهارات اللغوية من استماع إلى الباحثة لمراعـاة النطـق الـصحيح لأصوات الذال والثاء والظاء ، وكذا كتابة هذه الأصوات فى شكل مفرد أو فى كلمات وجمل ، مع الإشارة إلى قراءة الحروف مركبة ومفردة من قبل التلاميذ الأمر الذى أسهم بشكل فعال فى علاج صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نطقـا صحيحا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

أيضاً فالبرنامج الذى قدمته الدراسة قد ركز علـى عـلاج صـعوبات التعبير الشفهى فى الجانب الصوتى من خلال الاعتماد علـى بعـض الأسـس والمسلمات المشتقة من نظريات التعلم والتى تسهم فى اكتـساب اللغـة مثـل الاعتماد على السياقات اللغوية المتكاملة , وذلك انطلاقاً من ضـرورة تعلـيم التعبير الشفهى فى جانبه الصوتى من خلال تضمين أصوات الـذال والثـاء، والظاء فى سياق كلمات وجمل لها معنى , بما يزيد مـن ثبـات نطـق هـذه الأصوات نطقاً صحيحاً وذلك انطلاقاً من التراث النفسى الذى يؤكـد علـى أن تعلم المواد ذات المعنى يتم بشكل أفضل وأسرع من تعلم المواد المجردة مـن

المعنى ، الأمر الذى ساعد فى علاج صعوبة نطق أصوات الذال والظاء والثاء نطقا صحيحا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

كما كان لتكرار التدريبات التى تركز على علاج مظاهر الصعوبة فى نطق أصوات الذال , والثاء ، والظاء من خلال عملية ربط المثيرات البصرية للحروف والكلمات والجمل بالأصوات المعبرة عنها أثر فى مساعدة التلاميذ عينة الدراسة على إتقان نطق الأصوات الثلاثة الذال، والظاء، والثاء، وذلك عن طريق استخدام أكثر من لون فى عرض هذه الحروف حيث كان يبرز الحرف بلون مخالف للون الكلمة، وكذلك كانت تبرز الكلمة بلون مخالف فى الجملة وفى نفس الوقت يبرز الحرف داخل نفس الكلمة بلون ثالث •

وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة والأطر النظرية إلى أهمية الدور الذى يلعبه التعزيز فى اكتساب اللغة ، وعلاج صعوباتها ولذا اعتمدت الباحثة فى أثناء التدريب على أشكال مختلفة من التعزيز ابتداءً بالتعزيز المعنوى والقائم على التشجيع، والاستحسان، وانتهاءً بالتعزيز المادى مثل تقديم قطع الحلوى، أو مبراة ، أو أقلام، أو ألوان، كما راعت الباحثة التعامل مع هؤلاء التلاميذ بود ، وعطف، مما كان له بالغ الأثر فى إعادة ثقة عينة الدراسة بأنفسهم واعتزازهم بذواتهم وتقديرهم لها، كما ابتعدت الباحثة نهائياً عن نهر التلاميذ ، أو توبيخهم أو زجرهم مما شجع تلاميذ المجموعة التجريبية لمواصلة التدريب على أنشطة البرنامج وإتقان نطق الأصوات المتشابهة نطقا صحيحا •

وقد لعب التقويم بأنواعه ومراحله دورا كبيرا فى إتقان التلاميذ نطق أصوات الذال والثاء والظاء , فقد كان لاستخدام التقويم التكوينى الذى يعقب كل نشاط دور مهم فى ذلك , حيث لا يتم الانتقال إلى النشاط التالى والذى يعالج نفس

الصعوبة إلا بعد التأكد تماماً من وصول التلميذ إلى مستوى الإتقان للنشاط السابق، هذا بالإضافة إلى استخدام التقويم النهائي والذي يعقب كل مجموعة من الأنشطة التي تعالج صعوبة معينة، فإذا وصل التلميذ إلى مستوى الإتقان يتم الانتقال إلى التدريب على الصعوبة التالية أما إذا لم يصل التلميذ إلى مستوى الإتقان يعاد تدريبه ثانية على الأنشطة الخاصة بالصعوبة حتى يصل إلى مستوى الإتقان.

الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه : **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب النحوي بأبعاده الفرعية ككل بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق في الجانب النحوي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، **ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، والجدول (١٥) يوضح ذلك.**

جدول (١٥) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدى للمجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة فى الجانب النحوى ككل.

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للجانب النحوى	التجريبية	٢٦	١٥,٤٢	٢,٧	١١; ٦	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٧,٥٣	٢,٤		

من الجدول (١٥) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فى الجانب النحوى بين متوسط درجات القياس البعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية،ويتفرع عن الفرض السابق فرضان فرعيان هما :

الفرض الفرعى الأول :

ينص هذا الفرض على أنه : **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق فى استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج

الدراسة والجدول(١٦) يوضح ذلك :

جدول (١٦) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدى للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة فى استخدام جمل متكاملة الأركان ،

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبة فى استخدام جمل متكاملة الأركان	التجريبية	٢٦	٧,٢٦	١,٣٧	١٠,٤	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٣,٣٧	١,٤٢		

يتضح من الجدول (١٦)أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (٠,٠١) فى استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات القياس البعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية،

الفرض الفرعى الثانى :

ينص هذا الفرض على أنه:"توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى استخدام الاستفهام والإجابة عنه بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية،

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق فى استخدام الاستفهام والإجابة عنه بين متوسط درجات تلاميذ

المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، والجدول (١٧) يوضح ذلك :

جدول (١٧) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدى للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة فى استخدام الاستفهام والجواب عنه

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبة فى استخدام الاستفهام والإجابة عنه	التجريبية	٢٦	٨،١٥	١,٤٣	١٠,٣	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٤،١٧	١,٤٤		

ويتضح من الجدول (١٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فى استخدام الاستفهام والإجابة عنه بين متوسط درجات القياس البعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

من الجداول (١٥)، (١٦) ، (١٧) يتضح تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية عن أداء تلاميذ المجموعة الضابطة فى الجانب النحوى ، وأبعاده الفرعية من استخدام جمل متكاملة الأركان، واستخدام الاستفهام، والإجابة عنه.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء معرفة أن المرحلة التى يبدأ فيها الطفل بالتعبير عن نفسه باستخدام الجمل الاسمية والفعلية ، والتساؤل عن الأشياء من حوله أو الإجابة عن التساؤلات المطروحة عليه تعد من أخطر مراحل النمو اللغوي ، فهى تمثل اللبنة الأساسية له ، ولذا فالتعرف على الصعوبات التى تواجه الطفل فى هذه المرحلة ، ووضع الأنشطة الملائمة

لعلاجها يعد عاملا مهما فى تجنب الصعوبات اللغوية فى المراحل اللاحقة ، ذلك أن الأنظمة التركيبية والتى تتناول كيفية صياغة السؤال والإجابة عنه ، وكيفية إنتاج جمل اسمية وفعلية لا تتعامل مع الكلمات مفردة ، وإنما تتعامل مع شكل مركب للكلمات وتنظيمها فى جمل . كما تتناول وظائف الكلمة فى التركيب وأحوال إعرابها وتعليل ذلك كله .

والفشل فى اكتساب الجانب النحوى يجعل عملية تعلم اللغة غير فعالة، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من مشكلات فى تكوين الجمل، حيث يستطيعون قول الكلمات منفصلة ولكنهم يواجهون مشكلات فى تكوين الجمل، فهم يظهرون قصوراً واضحاً فى التجهيز السينتاكتى والذى يظهر أثره فى صعوبة استخدام جمل اسمية وفعلية سليمة، وصعوبة فهم الجمل الاستفهامية، أو الإجابة على الاستفهام الذى يتعرضون له بطريقة صحيحة، حيث يستطيع هؤلاء التلاميذ استخدام كلمات منفردة، وعبارات قصيرة، ولكنهم يواجهون صعوبة فى تنظيم كلماتهم، والتعبير عن أفكارهم فى جمل كاملة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء معرفة أن اكتساب النظام النحوى يحدث بعد تمام اكتساب النظام الصوتى، فالأطفال يكتسبون مورفيمات تساعدهم على إعطاء مزيد من المعنى الدقيق للكلمات التى يستخدمونها، وبالتالى إضفاء معنى على جملهم البسيطة فالعلاقة بين النظامين وثيقة ومتبادلة ، وحيث إن النظام الصوتى قد زادت كفاءته، وتم تنميته من خلال التدريب على أنشطة البرنامج فإن ذلك يؤثر إيجابياً فى زيادة كفاءة النظام النحوى، وهو ما حدث بالفعل، حيث ازدادت كفاءة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى الجانب النحوى بعد التدريب على أنشطة البرنامج.

كما يمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء بعض التـصورات النظريـة لنماذج علاج صعوبات اللغة , والتي ألقت الضوء على بعض المبادئ الرئيسة لتصميم وتنفيذ خطوات علاجية سليمة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم اللغويـة , والتي تضمنها البرنامج الحالي , كتحديد ما يشكل خطوات العمل العلاجي فـي عبارات سلوكية ، حيث تم تحديد الهدف العام للبرنامج في البداية، ثـم تحديـد الهدف من كل نشاط من أنشطة البرنامج مع الإشارة إلى أهم الاسـتراتيجيات التي تستخدم لتنفيذ هذا النشاط، وكذلك الوسائل المعينة التي تزيد مـن فعاليـة التدريب على النشاط , وكذلك تقييم العوامل البيئية , والـذى يعنـي أن يكـون العلاج في بيئة مألوفة لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم لأن ذلك يزيـد مـن أدائه ، وكذلك الاهتمام بالعلاقات الطيبة بين المعالج والتلميذ ذي الصعوبة مـن ناحية، وبين التلميذ وزملائه من ناحية أخرى ، حيث كان التدريب على أنشطة البرنامج يتم في المدرسة التي يلتحق بها التلاميذ عينة الدراسة، حتى يـشعروا بالألفة المطلوبة مع المكان، وبالتالي يساعد ذلك على خفض حدة القلق النفـسي والذى يعد نتاجاً طبيعياً للتدريب في مكان يعد جديداً أو غريباً علـى التلميـذ، حيث يؤدى التدريب في بيئة مألوفة لدى لتلميذ ذي الصعوبة في الـتعلم إلـى زيادة فعالية أدائه في أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج ، هذا بالإضافة إلـى محاولـة جعل بيئة التعلم يسودها الود والعطف وجو الألفة والمحبة من خـلال ابتعـاد الباحثة عن أي توبيخ لأى تلميذ ، حتى ولو أصدر استجابة غير مرغوب فيها، بل كانت دائماً تشجعهم على المشاركة في الأنشطة، وتعطيهم الثقـة بأنفـسهم، وتقدم لهم الهدايا كالحلوى والأقلام ، هذا بالإضافة إلى إشـاعة روح البهجـة والمرح بين الباحثة والتلاميذ عن طريق إثارة الفوازير والنكات في المواقـف المختلفة، مما زاد الألفة بين الباحثة والتلاميذ ، وقد كان لذلك أثر كبير في إتقان

التلاميذ للجانب النحوى ، حيث زاد أداء التلاميذ لبناء جمل من تأليفهم ، وكـذا قاموا ببناء تساؤلات وإجابات فى مجالات مختلفة مما أسـهم فـى عـلاج صعوبات الجانب النحوى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

أما بالنسبة للتحقق من معيار القياس فى البرنـامج الحـالى فقـد شـمل كـل المعلومات ذات الكم والكيف ، حيث تضمن البرنامج تقويماً تكوينياً يلـى كـل نشاط من أنشطة البرنامج، حيث لا يتم الانتقال من نشاط إلى آخر إلا بعد التأكد تماماً من أن التلميذ قد وصل إلى حد الإتقان للنشاط السابق، وهو مـا حددتـه الباحثة بالاستجابة الصحيحة لـ ٨٠% من مفردات التقويم، فإذا لم يصل التلميذ إلى هذا الحد يعاد تدريبه بصورة فردية حتى يـصل إلـى مـستوى الإتقـان، وبالتالى يتم الانتقال إلى النشاط التالى ، كما تضمن البرنامج تقويماً نهائياً يلـى مجموعة كل أنشطة خاصة بصعوبة معينة، للتأكد من فعالية مجموعة الأنشطة المتتالية والخاصة بصعوبة معينة فى علاج هذه الصعوبة ، وقد ساهم ذلك فى علاج صعوبات الجانب النحوى ، من تكوين جمل متكاملـة الأركـان وكـذا استخدام الاستفهام والجواب عنه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

وإذا كان التربويون يؤكدون فى بحوثهم على ضرورة اتباع أسلوب معين فـى ترتيب المادة المتعلمة عند تخطيط وبناء البرامج ، فقد كان للترتيب الذى اتبـع عند إعداد أنشطة البرنامج أثر كبير فى علاج صعوبات التعبير الـشفهى فـى جانبه النحوى ، فقد سارت أنشطة البرنامج فـى ضـوء تسلـسل وخطـوات وإجراءات مرتبة ومنظمة تنظيما أسهم فى إتقـان الجانـب النحـوى وعـلاج صعوباته ، حيث سار التدريب على كل الصعوبة من خلال ثلاثة أنشطة تتدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، مما أسهم فى التدريب علـى أنشطة هذا الجانب .

وهناك العديد من المبادئ لخلق بيئة لغوية سليمة، ومناسبة من أجل العـــلاج , ومنها مبدأ التعزيز من خلال إمداد التلاميذ بمواد عينيـــة مثـــل قطـــع تمثـــل حيوانات، أو صور لأشياء متصلة ببيئة التلاميذ مثلاً، أو صور تمثل أحـــداثاً، ويطلب منهم الحديث عنها ، وقد استخدمت الباحثة بعض الوسائل المعينة مـــن البطاقات والصور الملونة والشفافيات التعليمية مع جهاز العرض العلوى فـــى تنفيذ كل نشاط من أنشطة علاج صعوبات القواعد النحوية الأمر الذى ســـاعد فى جعل بيئة التعلم مؤثرة وفعالة لإتقان استخدام جمل متكاملة الأركان ، وكذا استخدام الاستفهام والجواب عنه ، ففى سبيل علاج الصعوبة الخاصـــة بإنتـــاج جمل متكاملة الأركان تم استخدام بطاقات مقواه ملونة تحتـــوى جمـــلاً اســـمية وفعلية تعرض على التلاميذ، كما تم استخدام بطاقات تتضمن صوراً ملونة تعبر عن أحداث متعددة ليعبر عنها التلميذ بجمل اسمية، وفعلية، أما النشاط الأخيـــر فقد تم استخدام جهاز عرض الشفافيات لعرض فقرات كاملة يـــستخرج منهـــا التلاميذ الجمل الاسمية والفعلية، بحيث يتم كتابتها فى بطاقات بيضاء توزعهـــا عليهم الباحثة, وبذلك تعددت وتنوعت الوسائل المعينة فـــى عـــلاج الـــصعوبة الواحدة، بحيث يتم مخاطبة أكثر من حاسة من حواس التلميذ مما يساعد علـــى زيادة فعالية الأنشطة فىعلاج صعوبات الجانب النحوى.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء استراتيجة التدريب التي اتبعتها الباحثة, حيث اعتمدت فى عرض الأنشطة المقدمة على التفاعل مع التلاميذ من خـــلال المناقشات والأنشطة اللغوية ، والتى تتيح الفرصة للتلاميذ لاستخدام اللغة فـــى مواقف مختلفة ، حيث كانت تناقشهم بصفة مستمرة حتـــى يـــستطيع التلاميـــذ استخدام جمل متكاملة الأركان , مع استخدام الاستفهام فى المناقشة بين الباحثة

وكل تلميذ مما أسهم فى علاج صعوبات الجانب النحوى . إيجابيــة وطبيعيــة وهذا ما كانت تقوم به الباحثة مع كل تلميذ .

ويمكن أيضاً تفسير هذه النتيجة فى ضوء استخدام فنون اللغة الأخرى فى علاج صعوبات التعبير الشفهى، حيث تضمن البرنامج استخدام فن القراءة فى أنشطته ، حيث كان كل تلميذ يقوم ليقرأ فقرة من خلال جهاز عرض الشفافيات بعد سماعها من الباحثة، وكذلك استخدام فن الكتابة، حيث تم توزيع ورق أبيض وأقلام على التلاميذ لاستخدامها فى كتابة ما توصل إليه كل تلميذ من خلال الفقرات المعروضة على جهاز عرض الشفافيات , وبذلك تم الجمع بين فنون الاستماع، والقراءة، والكتابة فى علاج صعوبات الفن الرابع للغة , وهو التعبير الشفهى، وذلك انطلاقاً من أن اللغة تنمى وتعالج من خلال اللغة، وليس من خلال تدريبات وأنشطة بعيدة عنها •

كما تضمن البرنامج تنويعا للمثيرات وتعزيزا مستمرا سواء كان مادياً أو معنوياً الأمر الذى كان له دور بالغ الأهمية فى زيادة اكتراث ودافعية التلاميذ وإشاعة روح المنافسة بينهم للحصول على هذه المعززات، مما أدى إلى إثراء أنــشطة البرنامج وزيادة فعاليتها فى علاج صعوبات التعبير الشفهى فى جانبه النحوى ، وكان لتكرار الأنشطة والتدريبات الخاصة بكل صعوبة أثر بـالغ فـى نجـاح البرنامج فى العلاج حيث كان يقدم فى كل نشاط حوالى عشر مفردات فـأكثر للتدريب على الصعوبة، هذا بالإضافة إلى علاج نفس الـصعوبة مـن خـلال نشاطين آخرين يتضمن كل منهما نفس العدد أو أكثر من المفردات، ممـا أدى إلى إتقان المهارة اللغوية لدى التلاميذ . وبالتالى تخطى الصعوبة التى تحـول دون أداء هذه المهارة •

كما تفسر هذه النتيجة في ضوء استخدام استراتيجيات مناسبة تتلاءم مع طبيعة الصعوبة التى يتم التدريب عليها، حيث تضمن البرنـامج اسـتراتيجية الطريقة الموقفية لتعليم اللغة، وهى الطريقة القائمة على المنهج التركيبى، وذلك عن طريق تضمين البرنامج مجموعة من التراكيب اللغوية الأساسية، وكـذلك نماذج من الجمل المتدرجة فى الترتيب حسب التقدم فى المـستوى المطلـوب، حيث يتم التدريب على هذه التراكيب من خلال الجمل، والكلمـات فـى شـكل نماذج جيدة التركيب، والتى تم عرضها من خلال جهاز عـرض الـشفافيات، حيث اعتمد التدريب من خلال هذه الاستراتيجية على كل من النص المكتـوب والمقروء ، الأمر الذى زاد من كفاءة التلاميذ عينة الدراسة ومستوى أدائهم فى الجانب النحوى من استخدام جمل متكاملـة الأركـان ، واسـتخدام الاسـتفهام والجواب عنه . وقد أسهمت الأمور السابقة فى تحـسن مـستوى أداء تلاميـذ المجموعة التجريبية فى التعبير الشفهى فى جانبه النحوى من اسـتخدام جمـل متكاملة الأركان ، واستخدام الاستفهام والجواب عنه مما يـشير إلـى فعاليـة البرنامج فى علاج صعوبات التعبير الشفهى فى جانبه النحوى.

الفرض الثالث :

ينص الفرض الثانى على أنه : **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية فـى الجانب الدلالى بأبعاده الفرعية ككل بين متوسط درجات تلاميـذ المجموعـة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القيـاس البعـدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام "ت" للكـشف عـن دلالـة الفروق فى الجانب الدلالى بين متوسط درجات تلاميذ المجموعـة التجريبيـة،

ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، والجدول(١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٨) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدو للمجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة فى الجانب الدلالى ككل.

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للجانب الدلالى	التجريبية	٢٦	١٠,٩	١,١٤	١٠,٩	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٥,٥٧	٢,٢٣		

من الجدول(١٨) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فى الجانب الدلالى بين متوسط درجات القياس البعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويتفرع عن الفرض السابق فرضان فرعيان هما :

الفرض الفرعى الأول :

ينص هذا الفرض على أنه : **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام لختبار "ت" للكشف عن

دلالة الفروق فى استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة والجدول(١٩) يوضح ذلك :

جدول (١٩) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدى للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة فى استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبة فى استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع	التجريبية	٢٦	٨,٣	١,١٧	٨,١	٠,٠١
	الضابطة	٠	٤,٦٦	٢,٠٧		

من الجدول(١٩) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (٠,٠١) فى استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع بين متوسط درجات القياس البعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية .

الفرض الفرعى الثانى :

ينص هذا الفرض على أنه:**"توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية .**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق فى إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، والجدول(٢٠) يوضح ذلك :

جدول (٢٠) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدى للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة فى إنتاج موضوع متكامل الأركان

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبة فى إنتاج موضوع متكامل الأركان	التجريبية	٢٦	٢,٥	١,١٧	١٠,٠١	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٠,٩	٢,٠٧		

من الجدول (٢٠) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فى إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات القياس البعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

يتضح من الجداول (١٨) ، (١٩) ، (٢٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (٠,٠١) فى الجانب الدلالى بأبعاده من استخدام كلمات مناسبة للموضوع و إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات القياس البعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء تعريف ابن جنى للغة حيث عرفها بأنها "حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"، فالأغراض هى المعانى والدلالات , فالغاية الحقيقية من استخدام اللغة هى توصيل المعنى , ومن غير ذلك لن تكون هناك لغة حقيقية ، فاكتساب الأطفال للأصوات والتراكيب النحوية لا يعنى اكتساب اللغة وإنما ينبغى أن يمتد هذا الاكتساب للمعنى ، فكما ينبغى أن يكون الأداء اللغوى سليماً نحوياً ينبغى أن يكون ذا معنى مفيد، وكذا ينبغى فهم اللغة واستخدامها فى سياقها المناسب , فدلالة الكلمة لا تقتصر على مدلولها فقط , وإنما تحتوى على كل المعانى التى قد تتخذها ضمن السياق اللغوى , وذلك لأن الكلمات لا تتضمن دلالة بل تتخذ دلالتها فى السياق الذى ترد فيه , وكذلك ترتبط دلالة الجملة بدلالة مفرداتها وبنيتها التركيبية.

فالجانب الدلالى إذن هو المحصلة النهائية لكل جوانب اللغة , والغاية القصوى من استخدامها , فإذا كانت الغاية من تعليم اللغة هى تنمية قدرات المتكلم على التحدث، فإن هذه الغاية تتحقق من خلال إنتاج موضوع متكامل الأركان، مع استخدام كلمات مناسبة لسياق هذا الموضوع ، وهذا ما حققته الدراسة الحالية، حيث تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة فى إنتاج موضوع متكامل الأركان واستخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

و تفسر هذه النتيجة أيضا فى ضوء استراتيجية التدريب على أنشطة البرنامج , فقد قدم برنامج الدراسة الحالية مجموعة من الأنشطة التى تعالج صعوبات استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع ، حيث تم اختيار مجموعة

من النصوص اللغوية المتكاملة والمناسبة لمستوى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عينة الدراسة ، وتم صياغتها بحيث تعالج صعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع ، بحيث يعرض النص فى صورة متكاملة ثم تحذف منه مجموعة من الكلمات الرئيسة التى تؤثر فى فهم الموضوع ، ثم يدرب التلاميذ على كيفية استنتاج الكلمات الناقصة ووضعها فى المكان المناسب له ، وقد أكسب هذا الأسلوب تلاميذ المجموعة التجريبية القدرة على التفكير فيما يجب أن يتضمنه الموضوع من كلمات مناسبة له

ويرتبط بذلك معرفة أن عملية إنتاج اللغة في جوهرها هى عملية تحليل دلالى يقوم فيها المتحدث ببيان السمات الدلالية للموضوع, من خلال الربط بين الكلمات وسياقها المطروح في الموضوع ذاته ، وهذا ما توافر فى أنشطة البرنامج فإنتاج اللغة لم يكن مقتصراً على فهم واستخدام الكلمات المفردة فقط ، بل تعدى ذلك إلى استخدامها فى سياق النص اللغوى ، وبيان دلالات الألفاظ المتضمنة فيه . الأمر الذى أسهم فى فهم التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عينة الدراسة للسمات الدلالية المتضمنة فى الموضوعات التى طرحت بالبرنامج ، بما أثر فى فهمهم للكلمات التى يجب أن تتضمن فى سياق أى موضوع يعرض عليهم

كما يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء بعض التصورات النظرية التى قدمت لعلاج الصعوبات اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتؤكد هذه التصورات على مجموعة من العوامل التنظيمية التى يمكن أن تستخدم لتدريس المفاهيم والمفردات اللغوية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم عن طريق استخدام فن القراءة والكتابة من خلال استراتيجيات التعلم المرئية حيث تمكن هذه

الاستراتيجيات التلاميذ من تنشيط وبناء معرفتهم ، كما أن استخدام الأشكال المرئية من الممكن أن تساعد التلاميذ على تعلم المعانى والعلاقات اللغوية داخل الكلمات الجديدة وإدراك الكلمات التى عرفوها بالفعل فى سياقات جديدة ويساعد أيضاً على التحقق من العلاقات بين الكلمات الجديدة والمألوفة، ولأهمية هذه العوامل التنظيمية فقد تم تضمينها فى البرنامج العلاجى لصعوبات التعبير الشفهى ، حيث تضمن البرنامج استخدام مدخل التكامل بين الفنون اللغوية من القراءة والكتابة والاستماع والتعبير الشفهى فى معالجة صعوبة استخدام كلمات مناسبة للسياق فى شكل متكامل للموضوع الأمر الذى أسهم فى رفع أداء تلاميذ المجموعة التجريبية فى انتاج موضوع متكامل الأركان مع استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع .

وإذا كان التراث النفسى والتربوى يؤكد على ضرورة تنويع المواد اللغوية لتتلاءم وتواكب حاجات المتعلمين فقد كان لتنويع المواد اللغوية فى برنامج الدراسة أثر كبير فى زيادة مستوى أداء المجموعة التجريبية فى الجانب الدلالى للتعبير الشفهى ، حيث إن البرنامج قد قدم مجموعة من الموضوعات المتنوعة فى مجالات مختلفة مثل موضوعات تتناول بعض الشخصيات البارزة فى تطور مسيرة الإنسانية من أمثال الأفغانى وزويل ، وكذلك بعض الموضوعات العلمية والبيئية مثل: التلوث البيئى ونهر النيل والعلم وغيرها من الموضوعات, مما كان له بالغ الأثر فى إثراء التدريبات بألفاظ وتراكيب فى مجالات مختلفة ومتنوعة بالشكل الذى يتلاءم مع احتياجات التلاميذ , إذ أن تنوع فرص التدريب من خلال الموضوعات المختلفة قد أثرى الثروة اللغوية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عن طريق تعرضهم لاستخدامات مختلفة للكلمات فى سياقات متعددة .

وإذا كانت حاجات المتعلمين واهتماماتهم من الأسس المهمة التى يجب أن يبنى فى ضوئها أى برنامج , فإن برنامج الدراسة الحالية قد راعى اهتمامات التلاميذ والمتمثلة فى إعطاء التلاميذ الحرية فى التعبير الشفهى . فقد تركت لهم حرية التفكير فى بعض الموضوعات التى يمكنهم التحدث فيها , وقد أدى ذلك إلى تشجيع التلاميذ على طرح مجموعة من الموضوعات الحيوية التى يحبون التحدث عنها مما كان له إسهام كبير فى استنتاج كلمات مناسبة لسياق الموضوع الذى يريدون التحدث عنه وكذا فى محاولة مراعاة الأركان الأساسية للموضوع ، هذا بالإضافة إلى الاهتمام بعنصر الدافعية والتى تولد الرغبة فى التعلم, حيث راعى البرنامج ذلك فى أنشطته , فقد كانت الباحثة تثير دافعية التلاميذ للتحدث وتحمسهم للمشاركة فى أنشطة البرنامج من خلال عرض خبراتهم فى الحياة وإن كانت بسيطة , مما كان له أثر بالغ فى اشتراك التلاميذ فى أنشطة البرنامج فى أثناء التحدث عن هواياتهم وخبراتهم وحياتهم الأمر الذى جعلهم يعبرون شفهيا بشكل جيد مراعين فى ذلك الأركان الأساسية للموضوع .

كما ارتبطت أنشطة البرنامج بالأبعاد الرئيسة للجانب الدلالى كاختيار الكلمات المناسبة لسياق الموضوع وكذا التدريب على الجوانب التى يتكامل الموضوع من خلالها كاستخدام مقدمة مناسبة وترتيب الأفكار بشكل سليم وكذلك لختتام الموضوع بفقرة ملائمة وقد انعكس هذا الارتباط من خلال التدريبات التى كانت تقدم للتلاميذ والتى كانت تعرض عليهم من خلال جهاز عرض الشفافيات بأشكال متنوعة, وكذلك الأنشطة والمهام التدريبية التى كانت تقدم من خلال الصور الملونة والمهام والأنشطة أيضا التى يستخدم فيها التلاميذ القراءة

والكتابة ، حيث أدى هذا التنوع إلى زيادة كفاءة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عينة الدراسة فى إنتاج موضوع متكامل الأركان مع استخدام الكلمات المناسبة للسياق

و تفسر هذه النتيجة فى ضوء تدرج أنشطة البرنامج من السهل إلى الصعب , فاستخدام الأسلوب المتدرج فى عرض أنشطة البرنامج أدى إلى إتقان التلاميذ لهذه التدريبات مع عدم إشعارهم بوجود أية صعوبة أو عائق , ففى سبيل التدريب على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع تم التدريب أولاً من خلال عرض موضوع قرائى يقرأه التلاميذ من خلال شاشات العرض بعد أن يستمعوا لقراءته من الباحثة ويتفهموا معانيه جيداً , ثم يخفى من أمامهم, ويعرض عليهم مرة أخرى وقد حذفت منه كلمات تؤثر على المعنى , ثم يطلب منهم إكماله، وفى النشاط التالى يتم التدرج إلى موضوعات محذوف منها كلمات رئيسية تؤثر فى المعنى, ويطلب منهم إكمالها , وذلك كله دون التعرض لنص متكامل كما حدث فى النشاط الأول ، وفى النشاط الثالث يتم التدرج إلى جمل منفصلة فى معانيها بحيث يطلب من التلميذ استنتاج كلمات مناسبة للمعانى المختلفة كما يتطلبها السياق وبالتالى يؤدى هذا التدرج إلى إتقان الأنشطة الخاصة بهذه الصعوبة الأمر الذى ساهم فى علاجها.

أما بالنسبة للتدريبات الخاصة بالصعوبة فى إنتاج موضوع متكامل الأركان فقد سار التدرج فيها ما بين السهل والصعب حيث تناول النشاط الأول فقرات متكاملة تعالج موضوعات متنوعة يتم التدريب عليها باستخدام جهاز العرض العلوى حيث يتبادل فيه التلاميذ مع الباحثة الأفكار عن المقدمة وترتيب الأفكار الرئيسية للموضوع والخاتمة فالباحثة تستمع لما يقوله التلميذ ثم تعلق

عليه وتقترح اقتراحا جديدا له مما أدى إلى إثراء النشاط وفعاليته فـي عـلاج الصعوبات الدلالية ، ثم تدرجت الأنشطة للتعبير عن قصة مـصورة ، حيـث يعرض على التلميذ قصة موزعة أحداثها على بطاقات تعبر كل بطاقـة عـن حدث معين ، يقوم التلميذ بالتعبير عنها ، ثم يجمعها مع بعضا البعض لتعبـر عن قصة متكاملة ، لها مقدمة ، وأحداث متسلسلة ، وخاتمة مناسبة مع التأكيـد على ضرورة اختيار الألفاظ المناسبة لسياق الموضوع والتى تتمم المعنى ، وقد كان لهذا النشاط أثر كبير فى علاج صعوبات الجانب الدلالى ، حيـث تركـت الحرية لكل تلميذ للتعبير عن القصة بأسلوبه الخاص ، وبالكلمات المناسبة دون إشعار التلميذ بأنه يتحدث بصورة خطأ مما أفاد التلميذ بالثقة فى نفسه وقدراتـه على التعبير باتخدام كلمات مناسبة للسياق مع إنتاج الموضوع فى شكل متكامل ، ثم تدرجت الأنشطة لتصل إلى أعلى مستوى مطلوب من التلميذ أن يصل إليه فى التعبير الشفهى ، حيث يعطى التلميذ مجموعة من الموضوعات ليختار منها بعضها ليتحدث فيها مراعياً كل ما تم التدريب من قبل ، ومما هو جدير بالذكر أن ترك الحرية للتلميذ لاختيار الموضوع الذى يحبه للتحدث فيه أثر كبير فـي إتمام هذا النشاط على الوجه المرجو وبما زاد من كفـاءة تلاميـذ المجموعـة التجريبية فى إنتاج موضوع متكامل الأركان .

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء معرفة أن القصة تعد مـن أقـوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية وأكثرها شحذاً لانتباهه . وذلك لما يتمتـع به هذا الفن من استثارة أو حفز للمشاعر وهو ما تمليه عليه جو الحكايـة بمـا فيها من أحداث ووقائع مثيرة تجعل التلاميذ يقبلـون عليهـا بكامـل وعـيهم وإدراكهم ، وقد تم تضمين هذا الفن فى برنامج الدراسة . حيث تعد القصة من

الوسائل الناجحة فى التربية اللغوية للأطفال بشكل عام وفى علاج صـعوبات التعبير الشفهى على وجه الخصوص حيث إنها من الناحية النفسية تـستهويهم, وتشد انتباههم إليها ,وتؤثر فيهم تأثيراً شديداً ، ومن الناحية التعليمية تنمى لديهم الفكر والخيال , وتوسع ثقافتهم , وتستثير دوافعهم للتعلم , كما أن القصة تلعب دوراً كبيراً فى تشجيع التلاميذ على إنتاج استجابات لغوية متعددة ومتنوعة ,كما أنها تثير التشويق لمعرفة مقدمتها وأحداثها ونهايتها ، إذ إنها تتضمن عناصـر رئيسية , ولأجل ذلك تضمن البرنامج بعض الأنشطة القصصية فى شكل روائى مكتوب مرة ، وفى شكل مصور مرة أخرى ، وقد تم تدريب التلاميذ من خلالها على مقدمتها, وإحداثها ,ونهايتها , حتى أن بعض التلاميذ قد استهواهم الأسلوب القصصى فقامت الباحثة باختيار بعض القصص التي تتناسـب مـع مـستوى التلاميذ, وتم توجيههم لقراءتها ثم حكايتها أمام زملائهم ، ملتزمين فى ذلـك بالأركان الأساسية للموضوع واستخدام كلمات مناسبة لسياقه.

المراجـــع
العربية والأجنبية

أولا : المراجع العربية

١- أحمد أحمد عواد (١٩٨٨) : مدى فاعلية برنامج تدريبى لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير ,غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٢- أحمد أحمد عواد (١٩٩٢) : تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة فى الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسى. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

٣- أحمد زكى صالح (١٩٧٨) : كراسة تعليمات اختبار الذكاء المصور. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

٤- أحمد زينهم أبو حجاج (١٩٩٣) :تنمية مهارات التعبير الشفوى والقراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٥- أحمد عكاشة (١٩٨٠) :علم النفس الفسيولوجي. الطبعة الخامسة، القاهرة :دار المعارف.

٦- **أحمد فؤاد عليان (١٩٨٨)** : بناء برنامج علاجى لتنمية مهارات التعبير الشفهى الوظيفى لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسى. رسالة دكتوراه، غير منشورة, كلية التربية، جامعة أسيوط.

٧- **أحمد فؤاد عليان (١٩٩٢)** : المهارات اللغوية : ماهيتها وطرائق تدريسها. الرياض: دار السلم للنشر والتوزيع.

٨- **أنسى محمد قاسم (٢٠٠٠)** : مقدمة في سيكولوجية اللغة. الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب.

٩- **أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٧)** : دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت. سيكولوجية التعلم، أبحاث ودراسات، الجزء الثاني، ط٢، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص ١٠٣-١٧٩

١٠- **بثينة محمود محمد (١٩٩٩)** : فاعلية مجموعة من الأنشطة الوظيفية لتنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

١١- **تيسير مفلح الرحيم (١٩٩٠)** : صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها فى المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها. رسالة دكتوراه , غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

١٢- **جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠١)** : خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة، واستراتيجيات تدريبهم. القاهرة: دار الفكر العربى.

١٣- **جمال مثقال مصطفى (٢٠٠٠)** : أساسيات صعوبات التعلم. عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٤- **جمال مصطفى العيسوى (١٩٨٨)** : برنامج مقترح لتنمية مهارات بعض مجالات التعبير الشفوى لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

١٥- **جمال مصطفى العيسوى (١٩٩١)** : برنامج لتنمية بعض مهارات التحدث، وأثره على الاستماع الهادف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

١٦- **جمعة سيد يوسف (١٩٩٨)** : سيكولوجية اللغة والمرض العقلى. الطبعة الثانية، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

١٧- **جوديث جرين[٧] (١٩٩٣)** : علم اللغة النفسى : تشومسكى وعلم النفس. ترجمة : مصطفى التونى، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٨- جون ليونز (١٩٨٥) : نظرية تشومكي اللغوية. ترجمة وتعليق : حلمى خليل، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١٩- حسام البهناوى (١٩٩٤) : لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوى الحديث. القاهرة : مكتبة الثقافة العربية.

٢٠- حسن حسين زيتون (١٩٩٧) : التدريس : رؤية في طبيعة المفهوم. القاهرة : عالم الكتب.

٢١- حسن حسين سليمان قورة (١٩٨١) : دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية فى تعليم اللغة العربية والدين الإسلامى. مجلة التربية، العدد ٢٦، السنة ٨ يوليو ١٩٩٨، تصدر عن مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية – دولة الكويت.

٢٢- حسنى عبد البارى عصر (١٩٩٣) : الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين : الإعدادية والثانوية. الإسكندرية : المكتب العربى الحديث.

٢٣- حسين الدرينى، وحمدى محروس، وعبد العزيز العلاف (١٩٨٨) : علم النفس التعليمي للمستوى الثاني. (برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية الأزهرية للمستوى الجامعى – الإدارة المركزية للمعاهد الأزهرية بالاشتراك مع كلية التربية – جامعة الأزهر).

٢٤- حنفى بن عيسى (١٩٨٠) : محاضرات فى علم النفس اللغـوى، ط٢، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.

٢٥- خالد فاروق أحمد (١٩٩٨) : تنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة . رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر .

٢٦- خيرى المغازى، بدير عجاج (١٩٩٨) : اختبار الفهم القرائى، كراسة التعليمات. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٧- رشدى أحمد طعيمة (١٩٩٨) : مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسى. القاهرة : دار الفكر العربى.

٢٨- رشدى أحمد طعيمة، محمد السيد مناع (٢٠٠١) : تدريس العربية فى التعليم العام : نظريات وتجارب. القاهرة : دار الفكر العربى.

٢٩- روبرت سولسو (١٩٩٨) : علم النفس المعرفى. ترجمة : محمد نجيب الصبوة وآخرون، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٠- زكريا اسماعيل (١٩٩١):طرق تدريس اللغة العربية. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

٣١- زيدان أحمد السرطاوى، كمال سالم سيسالم (١٩٨٧) : المعاقون أكاديمياً وسلوكياً : خصائصهم وأساليب تربيتهم. الرياض: دار عالم الكتب.

٣٢- زيدان السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية• مترجم، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية•

٣٣- زينب محمود شقير (٢٠٠١) : اضطرابات اللغة والتواصل • الطبعة الثانية، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية•

٣٤- سامى محمود عبد الله (١٩٩٦) : اكتساب اللغة الأم من منظور اللسانيات الحديثة. مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر، العدد ٤٥، ص ص ١٥٧-١٩١

٣٥- سرجيوسبينى (٢٠٠١) : التربية اللغوية للطفل• ترجمة فوزى عبد الحميد عيسى وعبد الفتاح حسن عبد الفتاح، القاهرة : دار الفكر العربى•

٣٦- سعيد عبد الله لافى (١٩٩٤) : الأخطاء الشائعة فى التعبير الشفهى لدى تلاميذ التعليم الأساسى تشخيصها ومقترحات علاجها• رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس•

٣٧- السيد أحمد صقر (١٩٩٢) : بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية• رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا•

٣٨- سيد أحمد عثمان (١٩٩٠) : صعوبات التعلم، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٩- السيد عبد الحميد السيد (١٩٩٦) : تنمية عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٤٠- صبحى عبد القادر عطية (١٩٩٥) : تقويم مهارات التحدث لدى معلمى الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائى : دراسة تشخيصية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٤١- عبد الحليم محمود السيد، شاكر عبد الحميد، محمد نجيب، جمعة سيد عبد اللطيف، معتز سيد، سهير فهيم (١٩٩٠) : علم النفس العام، ط٣، القاهرة : مكتبة غريب.

٤٢- عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (١٩٨٦) : تقويم التعبير الشفهى فى المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٤٣- عبد الرحمن أيوب (١٩٨٩) : تحليل عملية التكلم وبعض نتائجه التطبيقية، عالم الفكر، المجلد العشرون، العدد ٣، ص ص ٢٥-٦٧.

٤٤- عبد العزيز الشخص (١٩٩٧) : اضطرابات النطق والكلام : خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.

٤٥- عبد العليم إبراهيم (١٩٨١) : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. الطبعة الخامسة، القاهرة : دار المعارف.

٤٦- عبد الفتاح حسن البجة (١٩٩٩) : أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة : المرحلة الأساسية العليا. القاهرة : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٤٧- عبد الفتاح عبد الحميد (١٩٨٣) : تقويم منهج التعبير بالمرحلة الإعدادية . رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٤٨- عبد المجيد سيد أحمد منصور (١٩٨٢) : علم اللغة النفسي. الرياض : عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود.

٤٩- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (١٩٩٢) : دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٥٠- عبد الهادى عبده، فاروق السيد عثمان (١٩٩٥) : سيكولوجية القراءة. القاهرة : دار المعارف.

٥١- عبد الوهاب كامل (١٩٩٦) : سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق. طنطا : المكتبة القومية الحديثة.

٥٢- عبده الراجحى (١٩٧٧) : النحو العربي والدرس الحديث: بحث في المنهج. الإسكندرية : مطبعة دار نشر الثقافة.

٥٣- على عبد العظيم سلام (١٩٨٨) : منهج مقترح للغة العربية فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى ضوء فنون اللغة. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٥٤- عمرو عيسى محمد عيسى (٢٠٠٥) : تنمية مهارات التعبير الشفهى لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى باستخدام بعض استراتيجيات ما بعد المعرفة. رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٥- عيطة عبد المقصود يوسف (١٩٨٧) : تنمية بعض مهارات التعبير التحريرى والوظيفى لدى طلاب الصف الأول الثانوى. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٥٦- **فتحى مصطفى الزيات (١٩٨٩)** : دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة جامعة أم القرى، العدد الثانى، ص ص ٤٤٥-٤٩٦

٥٧- **فتحى يونس، محمود الناقة، ورشدى طعيمة (١٩٨٧)** : تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته. القاهرة : مطابع الطوبجى.

٥٨- **فيصل محمد خير الزراد (١٩٩١)** : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى دولة الإمارات المتحدة : دراسة مسحية -تربوية -نفسية. مجلة رسالة الخليج العربى، الرياض، العدد الثامن والثلاثون، ص ص ١٢١-١٢٧ .

٥٩- **قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٤)** : صعوبات التعلم. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

٦٠- **كاظم ولى أغا (١٩٨١)** : علم النفس الفسيولوجى. بيروت : دار الآفاق.

٦١- **كريمان بدير، وإميلى صادق (٢٠٠٠)** : تنمية المهارات اللغوية للطفل القاهرة : عالم الكتب.

٦٢- كريمان عويضه منشار، كمال اسماعيل عطية (١٩٩٥) : مشكلات السلوك – كما يقدرها المعلم – لدى التلاميذ العاديين وذوى صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٢٤، جـ٢، ص ص ١٤٥-٧٦ ٠

٦٣- كمال سالم سيسالم (١٩٨٨) : الفروق الفردية لدى العاديين، وغير العاديين ٠الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية٠

٦٤- كيرك وكالفنت (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية٠ ترجمة : زيدان السرطاوى، وعبد العزيز السرطاوى، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية٠

٦٥- لندا هارجروف، وجيمس بوتيت (١٩٨٨) : التقييم في التربية الخاصة" التقويم التربوي"٠ ترجمة : عبد العزيز السرطاوى، وزيدان السرطاوى، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية٠

٦٦- مارك ريشل (١٩٨٤) : اكتساب اللغة ٠ ترجمة كمال بكداش , لبنان : مؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع ٠

٦٧- محمد البيلى وعبد المجيد النشواتى ونبيل محمود، وعبد الحافظ الشايب (١٩٩٢) : صعوبات التعلم فى مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة مسحية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد ٧٠، ص ص ٧٩-٣٥٩ ٠

٦٨- محمد رفقى عيسى (١٩٨٧) : سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض · الكويت : دار القلم·

٦٩- محمد صلاح الدين مجاور (١٩٨٣) : دراسات تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية· الكويت : دار القلم·

٧٠- محمد عادل حجاجي (٢٠٠٣) : سيكولوجية الأطفال ذوى صعوبات التعلم : دراسة حضارية مقارنة لبعض خصائص الشخصية فى مصر ودولة قطر · رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس·

٧١- محمد عبد الرؤوف الشيخ· ومحمد شوقى عطوة (١٩٩٥) : التعبير اللغوى : مكوناته، ومنشاط تعليمه وتنمية مهاراته· دبى : وزارة التربية والتعليم·

٧٢- محمد على حسن، وفايز محمد عيد (١٩٩٦) : المدخل إلى صعوبات التعلم· رسالة المعلم، المجلد السابع والثلاثون، عمان ، ص ص ١٩-٢٧ ·

٧٣- محمد على كامل (١٩٩٧) : بروفيلات "التحكم الذاتى والتوافق النفسى" لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية : دراسة مقارنة من منظور سيكوفسيولوجى · مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ص ص ٢٨٥-٣١٢

٧٤- محمد عماد الدين اسماعيل (١٩٨٩) : الطفل من الحمل إلى الرشد. جـ١، الكويت : دار القلم.

٧٥- محمد عماد الدين اسماعيل، لويس كامل مليكة (١٩٩٣) : مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، كراسة التعليمات. ط٦، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

٧٦- محمد مصطفى الديب (٢٠٠٠) : الفروق بين ذوى صعوبات التعلم، والعاديين فى بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد : ٣٤ ، ص ص ١٧٣-٢٢٧ .

٧٧- محمود رشدى خاطر، مصطفى رسلان (١٩٩٠) : تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة : دار الثقافة والنشر والتوزيع.

٧٨- محمود فهمى حجازى (١٩٩٣) : البحث اللغوى. القاهرة : مكتبة غريب.

٧٩- محمود كامل الناقة (١٩٩٩) : تعليم الاستماع والكلام. الكويت : مركز البحوث التربوية لدول الخليج.

٨٠- مصطفى حميدة (١٩٩٧) : نظام الارتباط والربط فى تركيب الجملة العربية. القاهرة : الشركة المصرية العالمية للنشر.

٨١- مصطفى خليل الشرقاوى (١٩٩٨) : التدريس العلاجي. القاهرة : مطبوعات جامعة الأزهر.

٨٢- مصطفى رسلان (١٩٨٦) : تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. القاهرة : دار الكتب القومية.

٨٣- مصطفى فهمى (١٩٧٥) : أمراض الكلام. الطبعة الرابعة، القاهرة : مكتبة مصر.

٨٤- مصطفى فهمى ,وسيد غنيم (د . ت):اختبار الجشتلط البصرى الحركي- اختبار بندر جشتلط, القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

٨٥- مصطفى محمد كامل (١٩٨٨) : علاقة الأسلوب المعرفى ومستوى النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. مجلة التربية المعاصرة، العدد التاسع، ص ص ٢١٢-٢٥٠ .

٨٦- منى إبراهيم إسماعيل اللبودى (٢٠٠٠) : تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٨٧- موفق الحمدانى (٢٠٠٣) : علم نفس اللغة: من منظور معرفى. الأردن : جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

٨٨- ميشال زكريا (١٩٨٦) : المكون الدلالى فى القواعد التوليدية والتحويلية. مجلة الفكر العربي المعاصر. بيروت : مركز الإنماء القومى، ص ص ١٢-١٨ .

٨٩- نادية على مسعود (١٩٩٠) : أثر برنامج مقترح على تنمية بعض

المهارات اللغوية والاتجاهات الدينية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٩٠- **ناريمان رفاعى ومحمود عوض الله (١٩٩٣)** : دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم. مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، العدد الأول، المجلد الثانى، ص ص ١٨١-٢٢٨ .

٩١- **نايف خرما على حجاج (١٩٨٨)** : اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. سلسلة عالم المعرفة، العدد (١٢٦)،الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والأدب.

٩٢- **نجلاء أحمد المحلاوى (٢٠٠١)** : مستويات إدراك معلمى اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية لطبيعة عمليتى تعلم اللغة وتعليمها فى ضوء التوجهات الحديثة لعلم نفس التعرف. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٩٣- **نوال محمد عطية (١٩٩٥)** : علم النفس اللغوى. ط٣، القاهرة : المكتبة الأكاديمية.

٩٤- **يوسف الحمادى، ومحمد إسماعيل ظافر (١٩٨٤)** : التدريس فى اللغة العربية. الرياض: دار المريخ للنشر .

ثانيا : المراجع الأجنبية

95- *Abrahamsen,E.P. & Shelton, K.C. (1989):* Reading Comprehension in Adolescents with Learning Disabilities: Semantic and Syntactic Effects. Journal of Learning Disabilities, Vol. 22, No. 9, pp. 569 – 572.

96- *Anderson, P.L. (1982):* A Preliminary Study of Syntax in the Written Expression of Learning Disabled Childeren. Journal of Learning Disabilities, Vol. 15, No. 6, Pp. 359-362.

97- *Andolina,Charlene (1980) :* Syntactic Maturity and Vocabulary Richness of Learning Disabled Children at Four age Levels. Journal of Learning Disabilities, Vol. 13, No. 7, pp. 27 – 31.

98-*Bryan, Tamis H. & Bryan, Games H. (1986):* Understanding Learning Disabilities. 3rd ed. California: Mayfield Publishing Company.

99-*Catts ,Hugh (1986)*:Speech Production Phonological Deficits in Reading Disordered Children. Journal of Learning Disabilities, Vol. 19, No. 8, pp. 505 – 509.

100- **Coleman , Jant (1980) :** Oral story Making Experiences to improve the Oral Language Proficiencies and Sense of Story of Fourth Grade Remedial Reading students. ERIC,ED:216358

101-***Donn, B (1980):*** Oral Expression through Visuals. In: Louis Donald Toefl Anthology Washington, PP. 60 – 68.

102-***Dunlap, Linda (1997):*** An Introduction to Early Childhood Special Education. Boston: Allyn and Bacon.

103-***Ediger, Marlow (1999):*** Oral Communication Skills in the Rural School. U.S.A. Missouri, Education Resources Information Center.

104- *Fox, Richard (1998)* **:** Thinking and the Language Arts. In:, Williams Burden (ed) Thinking through the Curriculum. Great Britain : MPG Book Ltd.

105- ***Frant , barbara ; Levine , Harold & Master, george(1993):*** Conversational Roles of Children with Developmental Delays and their Mothers in Natural and Structured Situations. Journal of American on Mental Retardation. Vol.97,No.4,pp.419-429.

106- ***French, Lucia & Kimpak,Meesook (1995):*** Young children's Play Dialogues with Mothers and peer's. Children Language, vol. 8 , PP: 55-65.

107- ***Goan, Felicia (2001) :*** A study of Oral and Written Expression Abilities of Adolescents with Learning Disabilities. Thesis submitted to the Faculty of the Firaduate school of Education and Psychology of Touro College, New York.

108- *Goldstein, Barbar; Come, Harris; Kathleen c. & Klein, Diane M.* (1993): Assessment of Oral Story telling Abilities of Latino Junior High School Students with Learning Handicaps. Journal of Learning Disabilities, Vol.26, No. 2 , pp.138-178.

109- *Gross, Jeams (1996):* Special Education Need in the Primary School: A practical Guide. 2nd ed,Buckingham: Open University Press.

110- *Hallaban, Damiel p. & Bryan, Games, H. (1981):* Learning Disabilities. in: Games Kauffman & Damiel Hallahan (eds) Handbook of special Education.. New Jersey: prfentice – Hall, Ine, Pp. 141-161.

111- *Hammil, D.D. (1993):* A Brief Look at the Learning Disabilities Movement in the United States. Journal of Learning Disabilities, Vol. 26, No. 5, Pp 295-310.

112- ***Hammill, D.D. (1990):*** On Defining Learning Disabilities:an Emargine Consensus. Journal of Learning Disabilities, Vol. 23, No. 2, PP. 74- 83.

113- ***Humphries, Tom;Koltun, Hadley;Malone,Molly& Roberts, wendy (1994):*** Teacher - Identified Oral Language Difficulties among Boys with Attention Problems. Journal of Development and Behavioral Pediatrics, vol.15, N. 2, pp 92 – 98.

114- ***M.C.Reynolds&M.Ainscrow (1994)***: Children and Youth with Special Needs. in *Torsten Husen &* Neville Postlethwaith (eds*)* International Encyclopedia of Education Vol. 2,pp.719-722..

115- ***Jordan, Daler (2000):*** Understanding and Managing Learning Disabilities in Adults. Florida : Krieger Publishing Company.

116-*Kamhi , Alan G.; Gatts , Hugh w . & Mauer, Daria .(1990):* Explaining Speech Production Deficits in Poor Readers . Journal of Learning Disabilities, Vol. 23, No. 10, pp. 75-79

117-*Kearney, C.A. & Drabman, R.S. (1993):* The Write – Say Method for Improving Spelling Accuracy in Children with Learning Disability. Journal of Learning Disabilities, Vol. 26, No.1 , PP. 52 – 56.

118-*Lan, Susan E. & Lewandawski ,Lawrence (1994):* Oral and Written Compositions of Students with and without Learning Disabilities. Journal of Psychoeducation Assessment, Vol.12, N. 2, pp 142-153.

119-*Luster, Carl (1989):* The Frame Game: A Flexible Conversation Activity. Paper Presented at The California Teachers of English to speakers of others Languages conference, Long Beach, CA, April, 20-23.

120-*Mangiel, John N.;Stale, Nancy K. & Willhid, Games (1984):* Teaching Language Arts: Classroom Application. New York: McGrow – Hill, Inc.

121-*Margo ,Mastropier & Scruggs, Thomas (1997):* Effective Instruction for Special Education . Boston : Little,Broum Company .

122-*Mathions, Debra A. (1988):* Communicative Competence of Children with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities Vol. 21, N. 7, pp. 437 – 441.

123-*McCORD, Jill & Haynes, William (1988):* Discourse Errors in Students with Learning Disabilities and Their Normally Achieving Peers: Molar Versus Molecular Views .Journal of Learning Disabilities, Vol. 21, No. 4, PP. 238-242.

ثانيا : المراجع الأجنبية

124-***McCormick , Linda & Schine , Flebusch*** (1981):Language and Speech Disorders. in: Games Kauffman & Damiel Hallahan (eds) Handbook of special Education.. New Jersey: prentice – Hall, PP. 530-545.

125-***McDonough, Steven. H. (1983) :*** Psychology in Foregin Language Teaching. London : George Allen and Unwinhtd.

126-***McFarland, Jacgueline & Shepard, Teri (1995):*** Oral and Written Composition of Students with Learning Disabilities in Content Area Science. Journal of Learning Disabilities, Vol. 6, N.1, 13-17.

127-***Mclean, James& Mclean, Lee. K. (1999)*** : How Children Learn Language. California : Singular Publishing Group.

128-***Mercer, Cecil. D. (1991) :*** Standards with Learning Disabilities .New Yourk : Macnillan publishing.

129-*Moore, Kenneth D. (1994):* Secondary instructional Method .New York: Browen and Benchmark publishes.

130- ***Polloway, Educard A., Pathon, Jomes R., Sapyne, Tames S. & Payne puth A. (1989):*** Strategies for Teaching Learners with Special Needs .Columbus : Merrill publishing Company.

131-***Richards,Tack& Rodgerds,Theadore (1995)***:Approaches and Methods in Language Teaching . Cambridge: University Press.

132-***Roth, Froma P. , Spekman, Nancy J. and Fey , Ellen C.(1995):*** Reference Cohesion in the Oral Narrative of Students with Learning Disabilities and Normally Achieving Students. Learning Disability Quarterly, vol 78, pp. 25-40.

133-***Ruetz, Nancy (1997):*** Communication Improving Reading, writing Speaking and Listening Skills In the work Place. Instructor's Guide, Work place Education, Project Alert, Wayne State University.

134-***Schoenbrodt, Lisa; Kumin, Libby & Sloan, John M., (1997):*** Learning Disabilities, Existing Concomitantly with Communication Disorder. Journal of Learning Disabilities, Vol. 30, No.3, PP. 261-281.

135-***Shea, Thomas M. & Baver, Marie (1997):*** An introduction to Special Education : A Social Systems Perspective. 2nd ed, Chicago : Times Mivvor Higher Education Group.

136-***Siegel, Ernest & Gold, Ruth F. (1982):*** Educating the Learning Disabled. New York: Macmillan publishing Co.

137-***Smith, S.W. (1990):*** Comparison of Individualized Education Programs of Students with Behavioral Disorders and Learning Disabilities. Journal of Special Education, Vol. 24, No. 1, pp. 85-109.

138-***Smith, Tom E ; Finne, David M.& Dowidy, Coral A. (1997):*** Teaching Students with Mild Disabilities. Philadelphia: Horcourt Brace Jovanovich College publishers.

139-***Stan, S. F. & Joseph C.P. (1995):*** Operationalizing a Definition of Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. 28, No. 11, PP 586-597.

140-***Tarvent , Sara G. and Ellsworth,Patricia S. (1981):*** Written and Oral Language for Verbal Children. in: Games Kauffinan & Damiel Hallahan (eds) Handbook of special Education.. New Jersey: prentice – Hall, PP. 491 – 511.

ثانيا : المراجع الأجنبية

141- Taylor, Martin, M. (1990): Psycholinguistics: Learning and Using Language. New Jersey: prentice – Hall..

142- Wong ,Birnice (1998): Learning about Learning Disabilities.2nd ed , New York: Academic press.

143- Young, Richard,(1995): Conversational Styles in Language Proficiency Interviews. Language Learning, ,Vol.45, No.1, pp 3 – 42.

ملحـــق رقم (١)

قائمة بأسمـاء الســادة أعضـاء هيئـة

التــدريس المحكميــن

ملحق رقم (١)

قائمة بأسماء السادة أعضاء هيئة التدريس المحكمين

م	الاســـــــــــم	الدرجـــــــــة العلميـــــــــة
١	أ٠د/فتحى على يونس	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية – كلية التربية – عين شمس ٠
٢	أ٠د/محمود كامل الناقة	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية – كلية التربية – عين شمس ٠
٣	أ٠د/مصطفى كامل	أستاذ علم النفس التربوى – كلية التربية – طنطا
٤	أ٠د/سيد صبحي	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – عين شمس
٥	أ٠د/حامد زهران	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – عين شمس
٦	أ٠د/مصطفى رسلان شلبى	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية كلية التربية – طنطا ٠
٧	أ٠د/عبد الوهاب كامل	أستاذ علم النفس التربوى – كلية التربية – طنطا ٠
٨	أ٠د/السيد السمادونى	أستاذ علم النفس التربوى – كلية التربية – طنطا ٠

م	الاســـــــم	الدرجـــــــة العلميـــــــة
٩	أ٠د/رمضان محمد رمضان	أستاذ علم النفس التربوى – كلية التربية – بنها٠
١٠	أ٠د/أشرف عبد القادر	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – بنها٠
١١	أ٠د/اسماعيل بدر	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية – بنها٠
١٢	أ٠د/هشام الخولى	أستاذ الصحة النفسية المساعد – كلية التربية – بنها
١٣	أ٠د/على سعد	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد – كلية التربية – بنها٠
١٤	أ٠د/محمد حسانين	أستاذ علم النفس التربوى المساعد – كلية التربية – بنها٠
١٥	د/جمال سليمان	مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية – كلية التربية – بنها٠

ملحـــق (٢)

مظاهر صعوبات التعبير الشفهى فى الجوانب (الصوتية - النحوية - الدلالية) كما تم اشتقاقها من الأطر النظرية والدراسات السابقة.

ملحق (٢)

مظاهر صعوبات التعبير الشفهى

أ-فى الجانب الصوتى.

١- حذف واستبدال أصوات بعض الحروف.

٢- الصعوبة فى نطق الأصوات المتشابهة نطقاً سليماً.

٣- الصعوبة فى ربط الصوت بالحرف المقابل له.

ب-فى الجانب النحوى :

١- الصعوبة فى استخدام أزمنة الفعل فى مكانها الصحيح.

٢- الصعوبة فى استخدام جمل متكاملة الأركان.

٣- الصعوبة فى استخدام الاستفهام والإجابة عنه.

٤- الصعوبة فى الاستخدام الصحيح للضمائر.

٥- الصعوبة فى استخدام أدوات الربط بطريقة صحيحة.

٦- المبالغة فى استخدام أسماء الإشارة.

٧- الصعوبة فى التمييز بين (ال) الشمسية والقمرية.

٨- الصعوبة فى التمييز بين همزة القطع وألف الوصل.

ج -فى الجانب الدلالى :

١- الصعوبة فى التعبير الصوتى الصحيح الدال على المعنى.

٢- الصعوبة فى تمييز معانى الكلمات المتشابهة.

٣- -الصعوبة فى استخدام الكلمات المناسبة للسياق.

٤- الصعوبة فى إنتاج موضوع متكامل الأركان (مقدمة - وسط - نهاية).

ملحـــق (٣)

نسبة تكرار مظاهر صعوبات التعبير الشفهى فى الجوانب (الصوتية - النحوية - الدلالية) كما تم اشتقاقها من الأطر النظرية والدراسات السابقة

ملحـــق (٣)

نسبة تكرار مظاهر صعوبات التعبير الشفهى

نسبة تكرار الصعوبات فى الجانب الصوتى "فونولوجى"

مسلسل الصعوبة .	جروس ١٩٩٦	فتحى يونس ١٩٩٤	دولاس ١٩٨٨	إيرنست ١٩٨٢	روث-ب ١٩٩٤	ليوند سكى ١٩٩٤	ترفنت ١٩٨١	ليزا وآخرون ١٩٩٧	ليندا هاجروف ١٩٩٨	النسبة المئوية
١	√	√	√	×	×	×	×	√	√	%٥٥
٢	√	√	√	×	×	×	×	√	√	%٥٥
٣	×	×	√	×	×	×	×	√	√	%٣٣
نسبة تكرار الصعوبات فى الجانب النحوى "السينتاكتى"										
١	×	×	×	√	×	√	√	×	√	%٤٤
٢	√	√	√	√	×	×	√	√	√	%٧٧
٣	×	×	√	√	√	×	√	√	×	%٥٥
٤	√	×	√	√	×	×	√	×	×	%٤٤
٥	√	×	√	√	×	×	√	×	×	%٤٤
٦	√	×	√	√	×	×	√	×	×	%٤٤
٧	√	×	√	√	√	×	√	×	√	%٦٦
٨	√	×	√	√	√	×	√	×	×	%٥٥
نسبة تكرار الصعوبات فى الجانب الدلالى "السيمانتى"										
١	√	√	×	×	×	×	×	×	√	%٣٣
٢	×	√	×	×	×	×	×	×	×	%١١
٣	√	√	√	√	×	×	√	√	×	%٥٥
٤	√	√	√	√	√	√	√	√	×	%٨٨

ملحـــــق (٤)

اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات التعلم

(صورة مبدئية)

إعـــداد

د. أمــــــل عبد المحسن ذكى

السيد الأستاذ الدكتور/

تحية طيبة وبعد........؛

فتقوم الباحثة بدراسة فى التربية تخصص علم النفس التربوى، وعنوانها "**دراسة تشخيصية علاجية لبعض صعوبات التعبير الشفهى لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم**"، والباحثة بصدد إعداد اختبار لتشخيص صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتعرف صعوبات التعبير الشفهى بأنها عجز التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، عن أداء المهام الشفهية المطلوبة منهم نتيجة الاضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على الفهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة مع استبعاد العجز الناتج عن عيوب نطقية أو اضطرابات نفسية.

ويهدف هذا الاختبار إلى تشخيص صعوبات التعبير الشفهى فى **ثلاثة جوانب متمثلة فى :**

أ-صعوبات الجانب الصوتى، وتتمثل فى :

١-الصعوبة فى نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

ب-صعوبات خاصة بالتراكيب النحوية، وتتمثل فى :

١-الصعوبة فى استخدام جمل متكاملة الأركان.

٢-الصعوبة فى استخدام الاستفهام والجواب عنه.

جـ-صعوبات الجانب الدلالى، وتتمثل فى :

١-الصعوبة فى استخدام الكلمات المناسبة للسياق.

٢-الصعوبة فى إنتاج موضوع متكامل الأركان.

وقد قامت الباحثة بصياغة بعض المفردات لقياس تلك الصعوبات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي ، ويسعد الباحثة أن تستفيد من خبرة سيادتكم فى إبداء الرأى فى هذا الاختبار من حيث :

١-مدى صلاحية مفردات الاختبار لقياس الصعوبة كما تم تعريفها إجرائياً.

٢-مدى سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار.

٣-مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى.

٤-مدى وضوح تعليمات وإرشادات الاختبار.

والباحثة ترجو من سيادتكم التكرم بإضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً فى كل مفردة من مفردات الاختبار. **ولسيادتكم جزيل الشكر والتقدير**

تعليمات الاختبار

تلقى شفهياً على التلميذ موضع التشخيص

عزيزى التلميذ/عزيزتى التلميذة :

-يقيس هذا الاختبار بعض جوانب التعبير الشفهى لديك، وسوف تعرض عليك بعض الصور والعبارات التى تهدف إلى التعبير عن محتواها والاستجابة لها شفهياً إلى تقييم مهارتك اللغوية.

-ويرجى ملاحظة أن كل مفردة من مفردات الاختبار لها تعليماتها الخاصة بها ، فالمرجو اتباع هذه التعليمات التى تلقى عليك قبل الاستجابة لأية مفردة من مفردات الاختبار.

-لا ترتبط نتائج هذا الاختبار بالتحصيل الدراسى لديك، ولكنها تستخدم للبحث العلمى.

-تتقدم الباحثة بالشكر والتقدير لمشاركتك وتعاونك الاستجابة فى تطبيق هذا الاختبار عليك.

-والآن ركز جيداً واستجب لما يطلب منك في الاختبار.

مفردة (١)
لقياس صعوبة نطق الأصوات المتشابهة فى النطق نطقاً صحيحاً

تعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم عن نطق أصوات الثاء والظاء والذال نطقاً صحيحاً ، بحيث إنه يجب نطق هذه الأصوات بوضع طرف اللسان بين الأسنان الأمامية للمتكلم، وينتج عن هذه الصعوبة تشابهاً فى نطق هذه الأصوات مع أصوات أخرى، كأن تنطق الثاء سيناً والظاء والذال زاياً، **ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية :**

*يعرض على التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم وموضع التشخيص مجموعة من الصور والجمل التي تحتوى كلمات تتضمن أصوات الثاء والظاء والذال٠

*يطلب من التلميذ نطق الكلمات والجمل المتضمنة لهذه الأصوات نطقاً صحيحاً٠

المفـــــــــــردة	مدى قياس المفردة للصعوبة			مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الثانى الإعدادي ذوى صعوبات التعلم	
	تقيس	لا تقيس	تعدل إلى	مناسبة	غير مناسبة
أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها					

الكلمة الصحيحة	يعطى التلميذ	
	١ إذا نطق نطقا صحيحا	٠ إذا نطق نطقا خطأ
ظرف		

المفـــــــــــــردة			مدى قياس المفردة للصعوبة			مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم	
			تقيس	لا تقيس	تعدل إلى	مناسبة	غير مناسبة
أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها							
الكلمة الصحيحة	يعطى التلميذ						
ظفر	١ إذا نطق نطقا صحيحا	٠ إذا نطق نطقا خطأ					
أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها							
الكلمة الصحيحة	يعطى التلميذ						
ذيل	١ إذا نطق نطقا صحيحا	٠ إذا نطق نطقا خطأ					

أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها							
Yak ثور							
الكلمة الصحيحة	يعطى التلميذ						
ثور	١ إذا نطق نطقا صحيحا	٠ إذا نطق نطقا خطأ					

أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها							
الكلمة الصحيحة	يعطى التلميذ						
تمثال	١ إذا نطق نطقا صحيحا	٠ إذا نطق نطقا خطأ					

اختبار تشخيص صعوبات التعبير

أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها

الكلمة الصحيحة	يعطى التلميذ						
ثعلب	١ إذا نطق نطقا صحيحا	٠ إذا نطق نطقا خطأ					

أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها

الكلمة الصحيحة	يعطى التلميذ						
ذئب	١ إذا نطق نطقا صحيحا	٠ إذا نطق نطقا خطأ					

الملحق (٤)

المفردة	مدى قياس المفردة للصعوبة			مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات التعلم	
	تقيس	لا تقيس	تعدل إلى	مناسبة	غير مناسبة
أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها الكلمة الصحيحة: ذقن يعطى التلميذ: ١ إذا نطق نطقا صحيحا / ٠ إذا نطق نطقا خطأ					
أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها الكلمة الصحيحة: ثعبان يعطى التلميذ: ١ إذا نطق نطقا صحيحا / ٠ إذا نطق نطقا خطأ					

اختبار تشخيص صعوبات التعبير

أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها							
الكلمة الصحيحة	يعطى التلميذ						
ذبابة	١ إذا نطق نطقا صحيحا	٠ إذا نطق نطقا خطأ					

الملحق (٤)

المفـــــــــــــــــــــــــــردة	مدى قياس المفردة للصعوبة			مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات التعلم	
	تقيس	لا تقيس	تعدل إلى	مناسبة	غير مناسبة
أعد نطق هذه الجملة نطقا صحيحا تمتلك مصر ثروات طبيعية متنوعة يعطى التلميذ ١ إذا نطق نطقا صحيحا | ٠ إذا نطق نطقا خطأ					
أعد نطق هذه الجملة نطقا صحيحا الكذب خلق قبيح يعطى التلميذ ١ إذا نطق نطقا صحيحا | ٠ إذا نطق نطقا خطأ					
أعد نطق هذه الجملة نطقا صحيحا آثار مصر كثيرة وعريقة يعطى التلميذ ١ إذا نطق نطقا صحيحا | ٠ إذا نطق نطقا خطأ					
أعد نطق هذه الجملة نطقا صحيحا النظافة مظهر حضارى للشعوب يعطى التلميذ ١ إذا نطق نطقا صحيحا | ٠ إذا نطق نطقا خطأ					
أعد نطق هذه الجملة نطقا صحيحا يحرث الفلاح الأرض بالمحراث يعطى التلميذ ١ إذا نطق نطقا صحيحا | ٠ إذا نطق نطقا خطأ					

اختبار تشخيص صعوبات التعبير

المفـــــــــــــــــــردة		مدى قياس المفردة للصعوبة			مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوى صعوبات التعلم	
		تقيس	لا تقيس	تعدل إلى	مناسبة	غير مناسبة
أعد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً أحب التلاميذ الأذكياء يعطى التلميذ						
١ إذا نطق نطقا صحيحا	٠ إذا نطق نطقا خطأ					
أعد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً لا تظن بالناس ظناً سيئاً يعطى التلميذ						
١ إذا نطق نطقا صحيحا	٠ إذا نطق نطقا خطأ					
أعد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً النظام سلوك حسن يعطى التلميذ						
١ إذا نطق نطقا صحيحا	٠ إذا نطق نطقا خطأ					
أعد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً الذهب من المعادن النفيسة يعطى التلميذ						
١ إذا نطق نطقا صحيحا	٠ إذا نطق نطقا خطأ					
أعد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً الثأر عادة جاهلية ممقوتة يعطى التلميذ						
١ إذا نطق نطقا صحيحا	٠ إذا نطق نطقا خطأ					

مفردة (٢)
لقياس صعوبة استخدم جمل متكاملة الأركان

تعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم على استخدام الأركان الأساسية للجملة الاسمية (مبتدأ + خبر) أو الجملة الفعلية (فعل + فاعل + مفعول) مما ينتج عنه استخدام جمل مبتورة خالية من المعنى، **ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية :**

يعرض على التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم ، وموضع التشخيص مجموعة من الصور التى يمكن التعبير عنها بجمل لها معنى.

يطلب من التلميذ التعبير عنها فى جمل متكاملة الأركان، سواء كانت اسمية (مبتدأ + خبر) أو فعلية (فعل + فاعل + مفعول به).

اختبار تشخيص صعوبات التعبير

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="3" rowspan="2">المفردة</td><td colspan="3">مدى قياس المفردة للصعوبة</td><td colspan="2">مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات التعلم</td></tr>
<tr><td>تقيس</td><td>لا تقيس</td><td>تعدل إلى</td><td>مناسبة</td><td>غير مناسبة</td></tr>
<tr><td colspan="3">أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة فعلية</td><td rowspan="4"></td><td rowspan="4"></td><td rowspan="4"></td><td rowspan="4"></td><td rowspan="4"></td></tr>
<tr><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>الجملة الصحيحة</td><td colspan="2">يعطى التلميذ</td></tr>
<tr><td>يقف تلاميذ المدرسة فى صفوف</td><td>١ إذا نطق نطقا صحيحا</td><td>٠ إذا نطق نطقا خطأ</td></tr>
</table>

الملحق (٤)

المفردة	مدى قياس المفردة للصعوبة			مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات التعلم	
	تقيس	لا تقيس	تعدل إلى	مناسبة	غير مناسبة
أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة فعلية					

الجملة الصحيحة	يعطى التلميذ	
يسقى الرجل الزرع	١ إذا عبر تعبيراصحيحا	٠ إذا عبر تعبيراخطأ

أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة فعلية		
الجملة الصحيحة	يعطى التلميذ	
يذاكر التلميذ دروسه	١ إذا عبر تعبيرا صحيحا	٠ إذا عبر تعبيرا خطأ

أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة فعلية		
الجملة الصحيحة	يعطى التلميذ	
تضع البنت الخطاب فى صندوق البريد	١ إذا عبر تعبيرا صحيحا	٠ إذا عبر تعبيرا خطأ

الملحق (٤)

المفردة	مدى قياس المفردة للصعوبة			مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات التعلم	
	تقيس	لا تقيس	تعدل إلى	مناسبة	غير مناسبة
أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة فعلية الجملة الصحيحة: يجلس الرجل تحت المظلة يعطى التلميذ: ١ إذا عبر تعبيرا صحيحا — ٠ إذا عبر تعبيرا خطأ					
أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة اسمية الجملة الصحيحة: الأسرة تأكل على مائدة الطعام يعطى التلميذ: ١ إذا عبر تعبيرا صحيحا — ٠ إذا عبر تعبيرا خطأ					

اختبار تشخيص صعوبات التعبير

أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة اسمية								
الجملة الصحيحة	يعطى التلميذ							
العصفور فوق الشجرة	١ إذا عبر تعبيرا صحيحا	٠ إذا عبر تعبيرا خطأ						

أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة اسمية								
الجملة الصحيحة	يعطى التلميذ							
الطفل نائم فى فراشه	١ إذا عبر تعبيرا صحيحا	٠ إذا عبر تعبيرا خطأ						

الملحق (٤)

أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة اسمية

الجملة الصحيحة	يعطى التلميذ						
الطبيب يكشف على المريض	١ إذا عبر تعبيراصحيحا	٠ إذا عبر تعبيراخطأ					

أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة اسمية

الجملة الصحيحة	يعطى التلميذ						
الأطفال يلعبون الكرة	١ إذا عبر تعبيراصحيحا	٠ إذا عبر تعبيراخطأ					

مفردة (٣)
لقياس صعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه

تهدف هذه المفردة إلى تشخيص صعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه ، وتعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم عن استخدام الأدوات المناسبة للاستفهام وكذا صعوبة الإجابة عما يلقى عليه من أسئلة، **ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية :**

يعرض على التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم وموضع التشخيص مجموعة من الجمل التى تتضمن إجابات عن أسئلة معينة ويطلب من التلميذ وضع أسئلة للاستفهام عن الجمل المعروضة عليه.

يعرض على التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم وموضع التشخيص مجموعة من الأسئلة، ويطلب منه وضع إجابات عن الأسئلة المعروضة عليه.

الملحق (٤)

المفردة	مدى قياس المفردة للصعوبة			مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوى صعوبات التعلم	
	تقيس	لا تقيس	تعدل إلى	مناسبة	غير مناسبة
استفهم عن الجمل الآتية بأداة استفهام مناسبة يقود الرجل السيارة السؤال الصحيح: ماذا يقود الرجل؟ يعطى التلميذ: ١ إذا استفهم استفهاما صحيحا — ٠ إذا استفهم استفهاما خطأ					
استفهم عن الجمل الآتية بأداة استفهام مناسبة عدد اللاعبين فى فريق كرة القدم أحد عشر لاعباً السؤال الصحيح: كم عدد اللاعبين فى فريق كرة القدم؟ يعطى التلميذ: ١ إذا استفهم استفهاما صحيحا — ٠ إذا استفهم استفهاما خطأ					

اختبار تشخيص صعوبات التعبير

المفـــــــردة	مدى قياس المفردة للصعوبة			مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات التعلم	
	تقيس	لا تقيس	تعدل إلى	مناسبة	غير مناسبة
استفهم عن الجمل الآتية بأداة استفهام مناسبة نعم نجحت فى الامتحان السؤال الصحيح: هل نجحت فى الامتحان؟ يعطى التلميذ: ١ إذا استفهم استفهاما صحيحا — ٠ إذا استفهم استفهاما خطأ					
استفهم عن الجمل الآتية بأداة استفهام مناسبة وذهب محمد إلى مدرسته ماشياً السؤال الصحيح: كيف يذهب محمد إلى مدرسته؟ يعطى التلميذ: ١ إذا استفهم استفهاما صحيحا — ٠ إذا استفهم استفهاما خطأ					
اجب عن السؤال الأتى أين يعالج المرضى؟ الإجابة الصحيحة: فى المستشفى يعطى التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة — ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					
اجب عن السؤال الأتى لماذا تذهب إلى النادى؟ الإجابة الصحيحة: لأمارس الرياضة يعطى التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة — ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					

الملحق (٤)

<table>
<tr><th rowspan="2">المفردة</th><th colspan="3">مدى قياس المفردة للصعوبة</th><th colspan="2">مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات التعلم</th></tr>
<tr><th>تقيس</th><th>لا تقيس</th><th>تعدل إلى</th><th>مناسبة</th><th>غير مناسبة</th></tr>
<tr><td>اجب عن السؤال الأتى
متى تذهب إلى مدرستك؟
الإجابة الصحيحة: مبكراً
يعطي التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة، ٠ إذا أجاب إجابة خطأ</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>اجب عن السؤال الأتى
ماذا تفعل فى المكتبة؟
الإجابة الصحيحة: أقرأ الكتب
يعطي التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة، ٠ إذا أجاب إجابة خطأ</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>اجب عن السؤال الأتى
بلى ذاكرت دروسى
الإجابة الصحيحة: ألم تذاكر دروسك؟
يعطي التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة، ٠ إذا أجاب إجابة خطأ</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>اجب عن السؤال الأتى
كيف حالك؟
الإجابة الصحيحة: بخير والحمد لله
يعطي التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة، ٠ إذا أجاب إجابة خطأ</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

مفردة (٤)
لقياس صعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع

تهدف هذه المفردة إلى تشخيص صعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الجملة أو الموضوع، وتعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم على اختيار الجملة الملائمة لسياق الجملة أو الموضوع، **ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية:**

يعرض على التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم وموضع التشخيص مجموعة من الجمل التى تتضمن بعض الكلمات الناقصة ، والتى بإكمالها يتم معنى الجملة ، يطلب من التلميذ إكمال الجمل بكلمات مناسبة للسياق،والتى تتمم معنى الجملة.

المفردة	مدى قياس المفردة للصعوبة			مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوى صعوبات التعلم	
	تقيس	لا تقيس	تعدل إلى	مناسبة	غير مناسبة
أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يذهب التلاميذ إلى .... مبكراً الإجابة الصحيحة: المدرسة يعطى التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة، ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					
أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يقف التلاميذ فى .... الصباح الإجابة الصحيحة: تابور يعطى التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة، ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					

اختبار تشخيص صعوبات التعبير

المفردة	مدى قياس المفردة للصعوبة: تقيس	لا تقيس	تعدل إلى	مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات التعلم: مناسبة	غير مناسبة
أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يشرح المعلمون .... للتلاميذ الإجابة الصحيحة: الدروس يعطى التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة، ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					
أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يدخل التلاميذ .... ويجلسون فيها الإجابة الصحيحة: فصولهم يعطى التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة، ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					
أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يمارس التلاميذ ...... فى المكتبة الإجابة الصحيحة: القراءة يعطى التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة، ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					
أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يجرى التلاميذ ...... العملية فى معامل العلوم بالمدرسة الإجابة الصحيحة: التجارب يعطى التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة، ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					

الملحق (٤)

المفـــــــــــــــردة	مدى قياس المفردة للصعوبة			مدى مناسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات التعلم	
	تقيس	لا تقيس	تعدل إلى	مناسبة	غير مناسبة
أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يدق ..... المدرسة ليعلن انتهاء الحصص المدرسية واليوم الدراسي الإجابة الصحيحة: جرس يعطي التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة / ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					
أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة بعد انتهاء اليوم الدراسي يذهب التلاميذ إلى ...... الإجابة الصحيحة: بيوتهم يعطي التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة / ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					
أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يستمع التلاميذ إلى بعض الأخبار من ......المدرسة الإجابة الصحيحة: الإذاعة يعطي التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة / ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					
أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يمارس التلاميذ هواياتهم الرياضية فى حصة .... الإجابة الصحيحة: الألعاب (التربية الرياضية) يعطي التلميذ: ١ إذا أجاب إجابة صحيحة / ٠ إذا أجاب إجابة خطأ					

مفردة (٥)
لقياس صعوبة إنتاج موضوع متكامل الأركان

تهدف هذه المفردة إلى تشخيص صعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الجملة أو الموضوع، وتعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم إنتاج موضوع متكامل متضمنا المقدمة، والوسط، و الخاتمة المناسبة للموضوع، حيث يقوم التلميذ بتقديم موضوع مبتور غير كامل المعنى، ويتم **تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية:**

- ❖ يتم عرض مجموعة من الموضوعات المتنوعة ،والتى ترتبط بالبيئة المحيطة بالتلميذ ذى الصعوبة فى التعلم أو ميوله أو رغباته .
- ❖ يطلب من التلميذ التحدث فى الموضوع الذى يختاره.

تحدث فى أحد الموضوعات الآتية :

١.يومك الدراسى .

٢.ما تفعله منذ أن تستيقظ من النوم إلى أن تنام ليلا .

٣.هواياتك المفضلة.

- ❖ يتم تسجيل استجابات التلاميذ وتحلل فى ضوء الأركان الأساسية للموضوع من مقدمة ووسط وخاتمة .
- ❖ تقدر الدرجات كما يلى

يعطى التلميذ			
٣	٢	١	٠
إذا التزم بذكر الأركان الأساسية للموضوع	**إذا أغفل أحد أركان الموضوع**	**إذا أغفل ركنين من أركان الموضوع**	**إذا أغفل أركان الموضوع أو لم يستطع التحدث**

الملحق (٤)

مفتاح تصحيح اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي

رقم المفردة	الإجابة الصحيحة	الأداء صحيح (١)	الأداء خطأ (٠)	رقم المفردة	الإجابة الصحيحة	الأداء صحيح (١)	الأداء خطأ (٠)
١	ظرف			٢٧	تضع البنت خطابا في صندوق		
٢	ظفر			٢٨	يذاكر التلميذ دروسه		
٣	ذيل			٢٩	يسقي الرجل الزرع		
٤	تمثال			٣٠	يقف تلاميذ المدرسة في صفوف		
٥	نور			٣١	ماذا يقول الرجل؟		
٦	ذئب			٣٢	أين يعيش الاسد؟		
٧	ثعلب			٣٣	لماذا يأتي السائحو ن إلى سيناء؟		
٨	ذقن			٣٤	هل نجحت في الامتحان؟		
٩	ذبابة			٣٥	كيف يذهب محمد إلى المد...؟		
١٠	ثعبان			٣٦	في المستشفى		
١١	تمتلك مصر ثروات طبيعية متنوعة			٣٧	لأمارس الرياضه		
١٢	الكذب خلق قبيح			٣٨	أحد عشر لاعبا		
١٣	آثار مصر كثيرة وعريقة			٣٩	في الصباح		
١٤	النظافة مظهر حضاري للشعوب			٤٠	أقرأ الكتب		
١٥	يحرث الفلاح الحقل بالمحراث			٤١	المدرسة		
١٦	تحب التلاميذ الأذكياء			٤٢	طابور		
١٧	لا تظن بالناس ظنا سوء			٤٣	الإذاعة		
١٨	النظام سلوك حسن			٤٤	الدروس		
١٩	الثأر عادة جاهلية ممقوتة			٤٥	فصولهم		
٢٠	الذهب من المعادن النفيسة			٤٦	القراءة		
٢١	العصفور فوق الشجرة			٤٧	التجارب		
٢٢	الطفل نائم في فراشه			٤٨	الألعاب		
٢٣	الطبيب يكشف على المريض			٤٩	جرس		
٢٤	يلعب الاطفال الكرة			٥٠	بيوتهم		
٢٥	الأسرة تاكل علي مائدة الطعام			٥١			
٢٦	الرجل جالس تحت مظلة						

المفردة ٥١:

٣	٢	١	٠
إذ التزم بالأركان الأساسية بالموضوع	إذا أغفل أحد اركان الموضوع	إذا أغفل ركنين من أركان الموضوع	إذا أغفل أركان الموضوع أو لم يستطع التحدث

اسم التلميذ /

الدرجة /

ملحـــــق (٥)

النسبة المئوية لأراء السادة المحكمين على أسئلة اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى

ملحــــــق (٥)

النسبة المئوية لأراء السادة المحكمين على أسئلة اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى

رقم المفردة	مناسبة السؤال لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى		مدى قياس السؤال للصعوبة كما تم تحديدها إجرائيا		رقم المفردة	مناسبة السؤال لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى		مدى قياس السؤال للصعوبة كما تم تحديدها إجرائيا	
	ك	النسبة المئوية	ك	النسبة المئوية		ك	النسبة المئوية	ك	النسبة المئوية
١	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢٦	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٢	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢٧	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٣	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٢٨	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٤	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠	٢٩	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٥	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٣٠	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٦	١١	%٩١,٦٧	١٢	%١٠٠	٣١	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠
٧	١١	%٩١,٦٧	١٢	%١٠٠	٣٢	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٨	١٠	%٨٣,٣٣	١١	%٩١,٦٧	٣٣	١٢	%١٠٠	١١	%٩١,٦٧

الملحق (٥)

رقم المفردة	مناسبة السؤال لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى		مدى قياس السؤال للصعوبة كما تم تحديدها إجرائيا		رقم المفردة	مناسبة السؤال لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى		مدى قياس السؤال للصعوبة كما تم تحديدها إجرائيا	
	ك	النسبة المئوية	ك	النسبة المئوية		ك	النسبة المئوية	ك	النسبة المئوية
٩	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٣٤	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
١٠	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٣٥	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
١١	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٣٦	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
١٢	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٣٧	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
١٣	١٠	%٨٣,٣٣	١٠	%٨٣,٣٣	٣٨	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠
١٤	١١	%٩١,٦٧	١٠	%٨٣,٣٣	٣٩	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠
١٥	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٤٠	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
١٦	١٢	%١٠٠	١١	%٩١,٦٧	٤١	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠
١٧	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٤٢	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
١٨	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٤٣	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
١٩	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٤٤	١٠	%٨٣,٣٣	١١	%١٠٠
٢٠	١٠	%٨٣,٣٣	١١	%٩١,٦٧	٤٥	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠
٢١	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠	٤٦	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠
٢٢	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠	٤٧	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠
٢٣	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	%١٠٠	٤٨	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٢٤	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٤٩	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
٢٥	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	٥٠	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
					٥١	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠

ملحـــق (٦)

اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات التعلم

(الصورة النهائية)

إعـــداد

د. أمـــل عبد المحسن زكى

تعليمات الاختبار

تلقى شفهياً على التلميذ موضع التشخيص

عزيزى التلميذ/عزيزتى التلميذة :

-يقيس هذا الاختبار بعض جوانب التعبير الشفهى لديك.

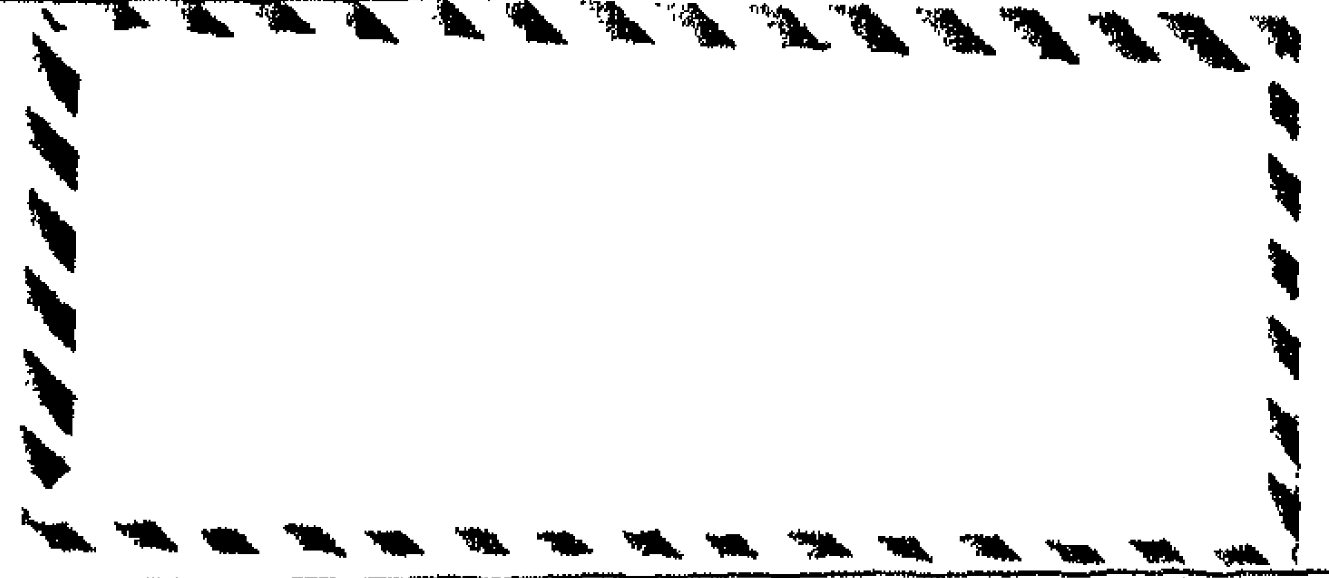
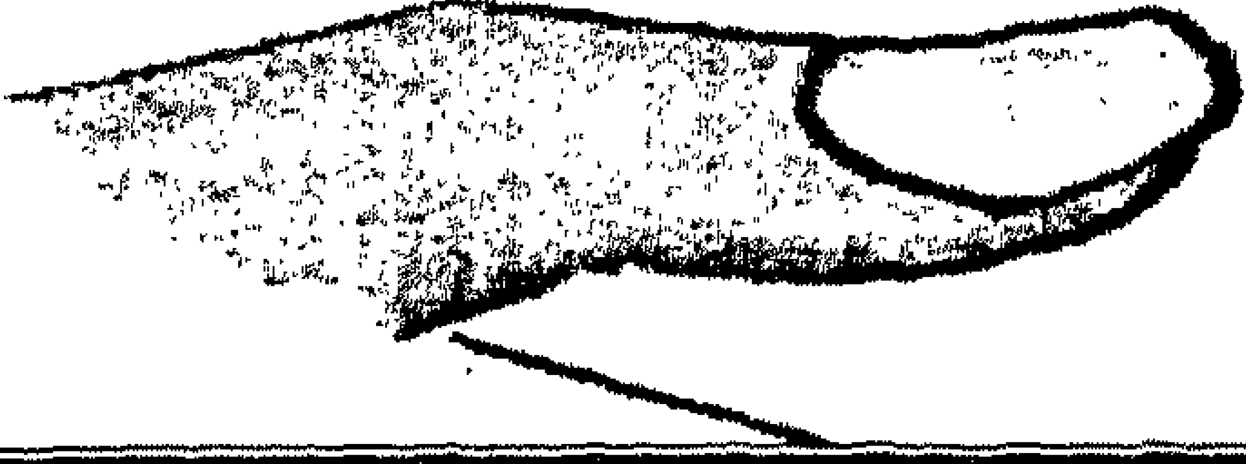
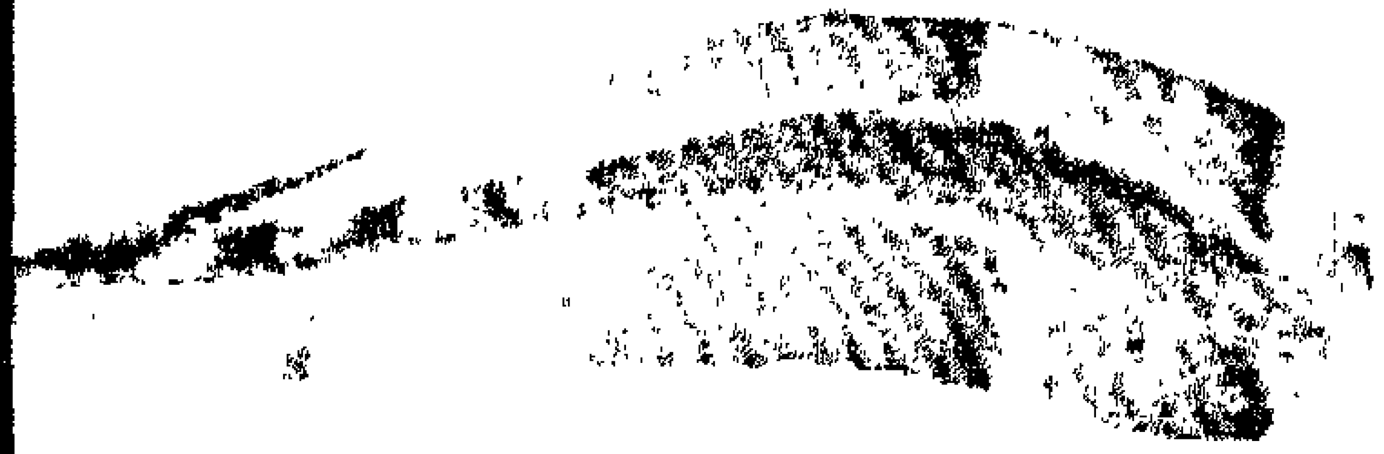
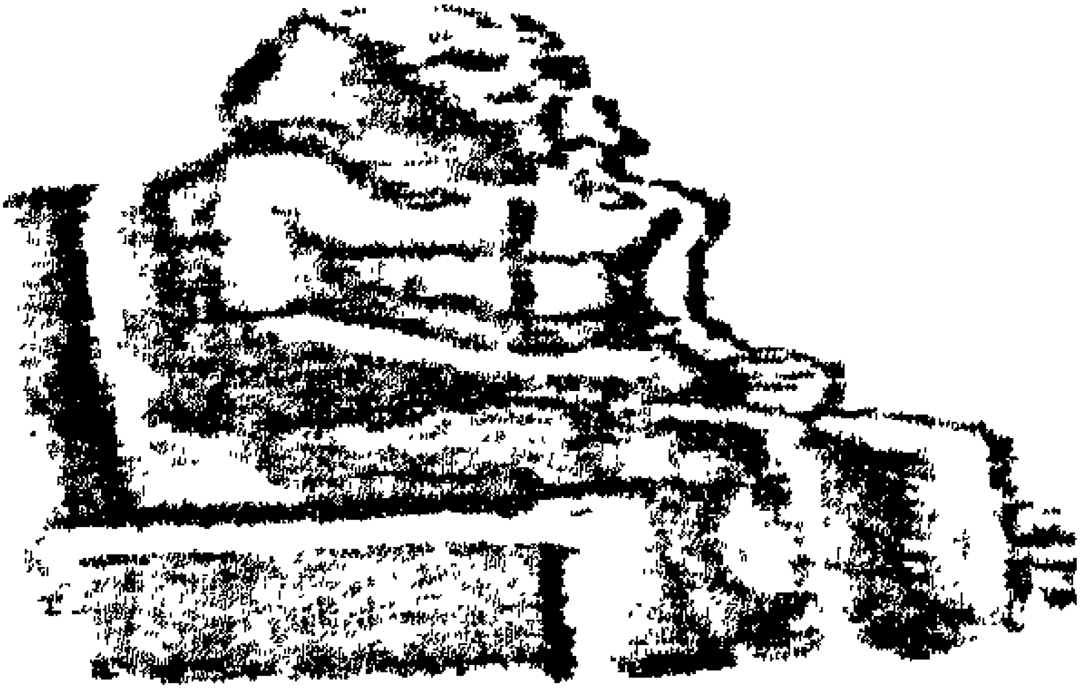
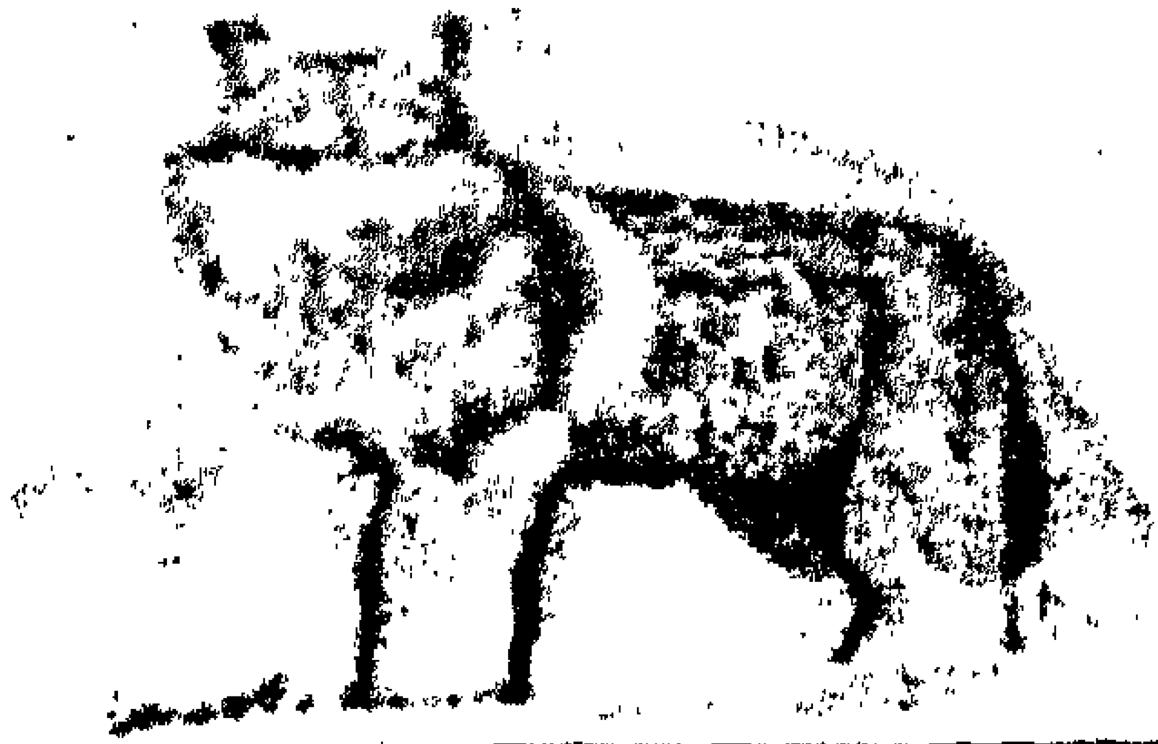
- سوف تعرض عليك بعض الصور والكلمات والجمل والعبارات التى تهدف إلى تقييم مهارتك اللغوية الشفهية٠

-يرجى ملاحظة أن كل مفردة من مفردات الاختبار لها تعليماتها الخاصة بها ، فالمرجو اتباع هذه التعليمات التى تلقى عليك قبل الاستجابة لأية مفردة من مفردات الاختبار٠

-لا ترتبط نتائج هذا الاختبار بالتحصيل الدراسى لديك، ولكنها تستخدم للبحث العلمى٠

-تتقدم الباحثة بالشكر والتقدير لمشاركتك وتعاونك الاستجابة فى تطبيق هذا الاختبار عليك٠

-والآن ركز جيداً واستجب لما يطلب منك فى الاختبار٠

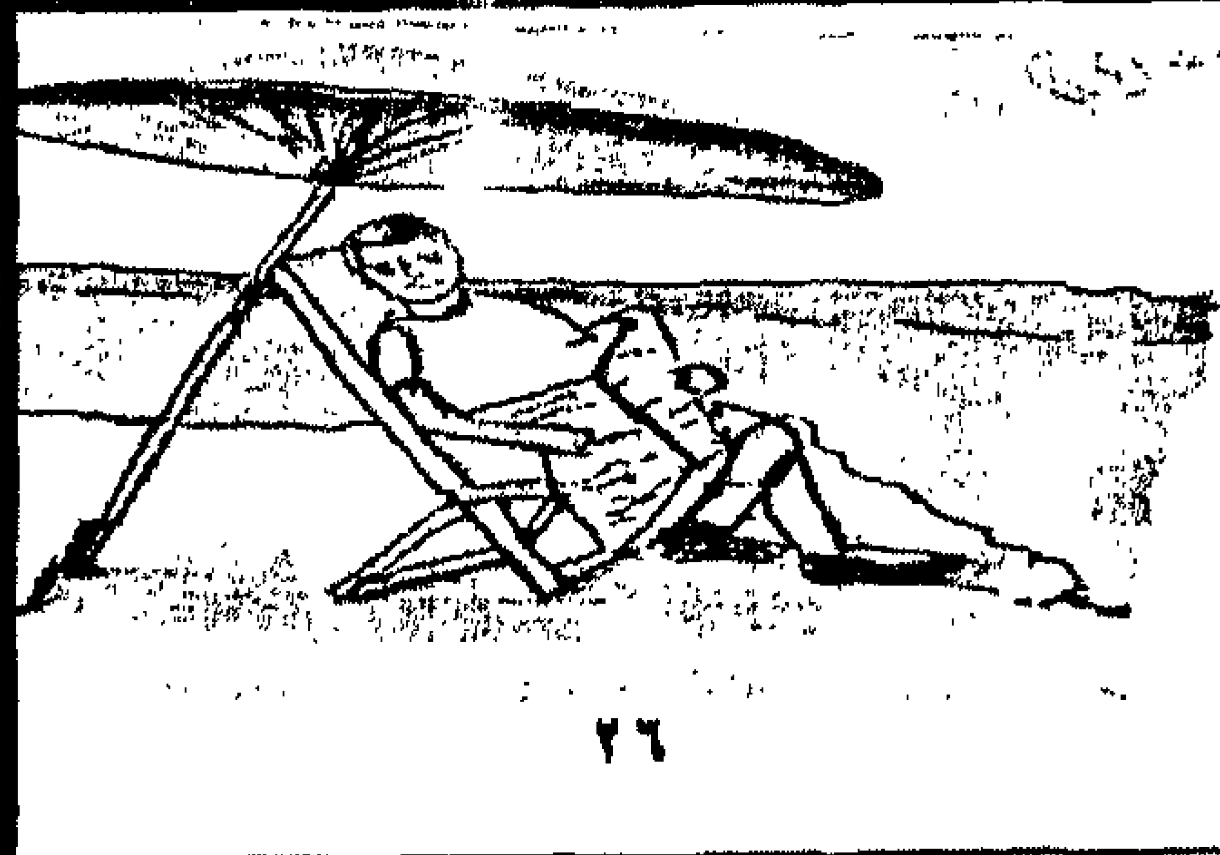
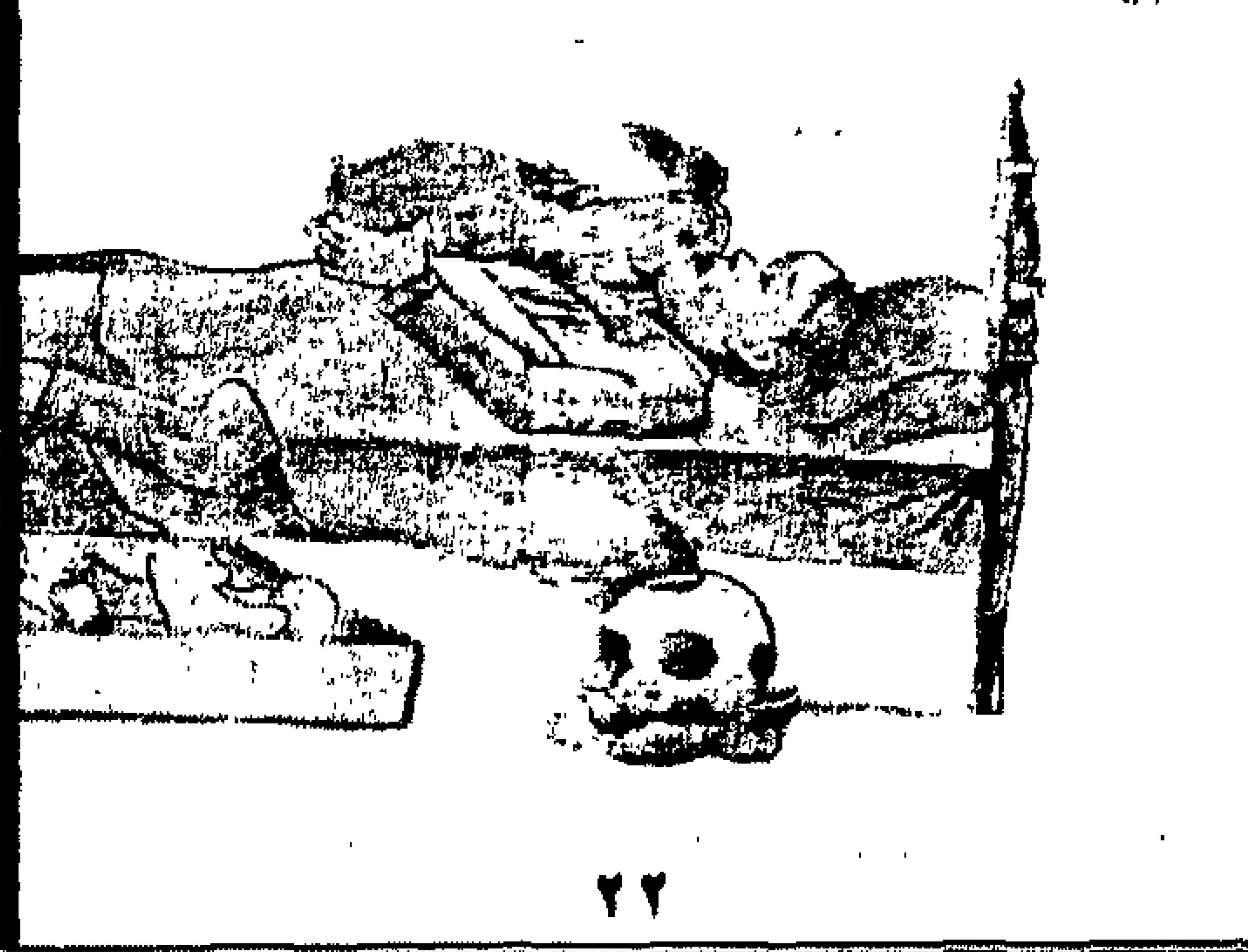
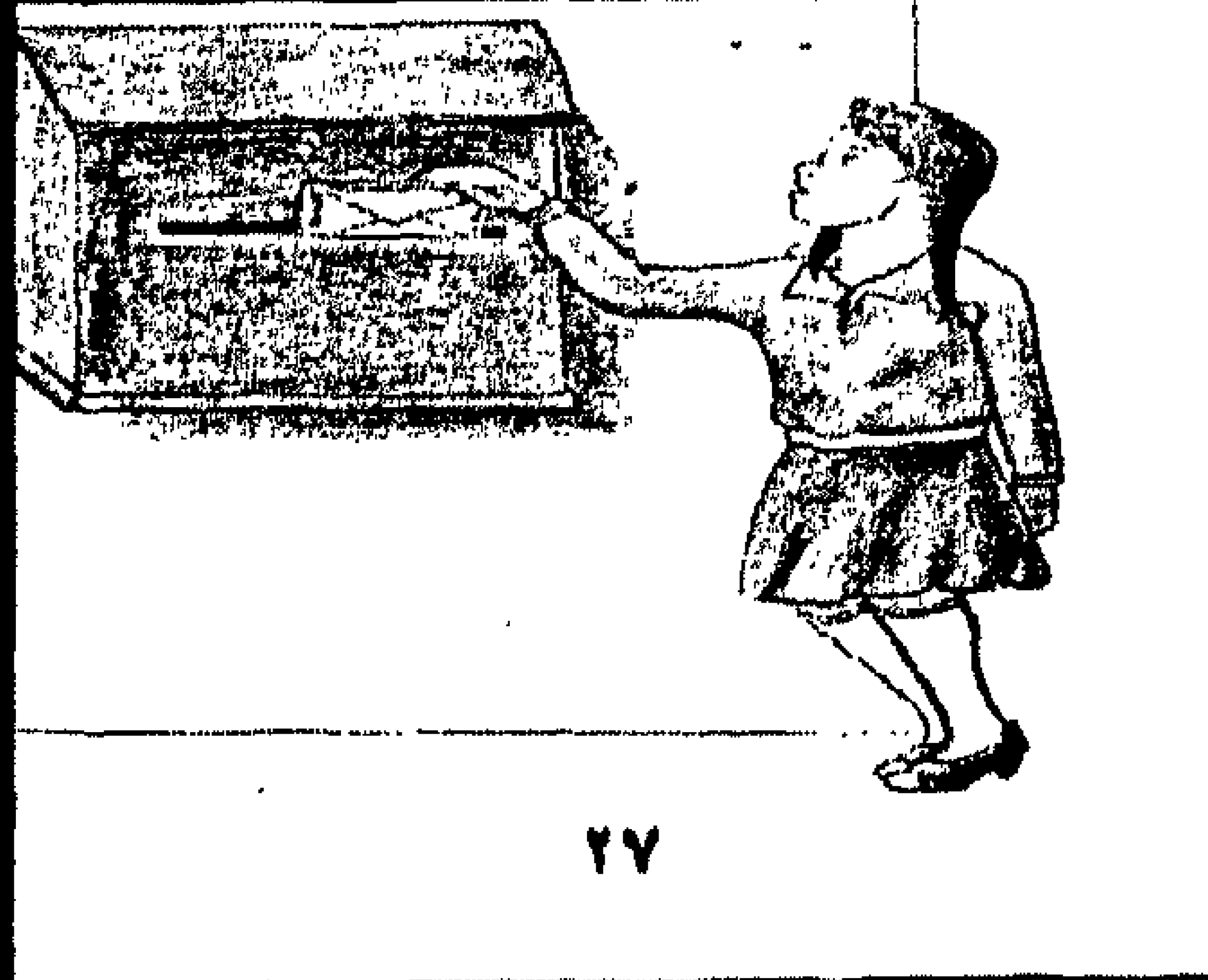
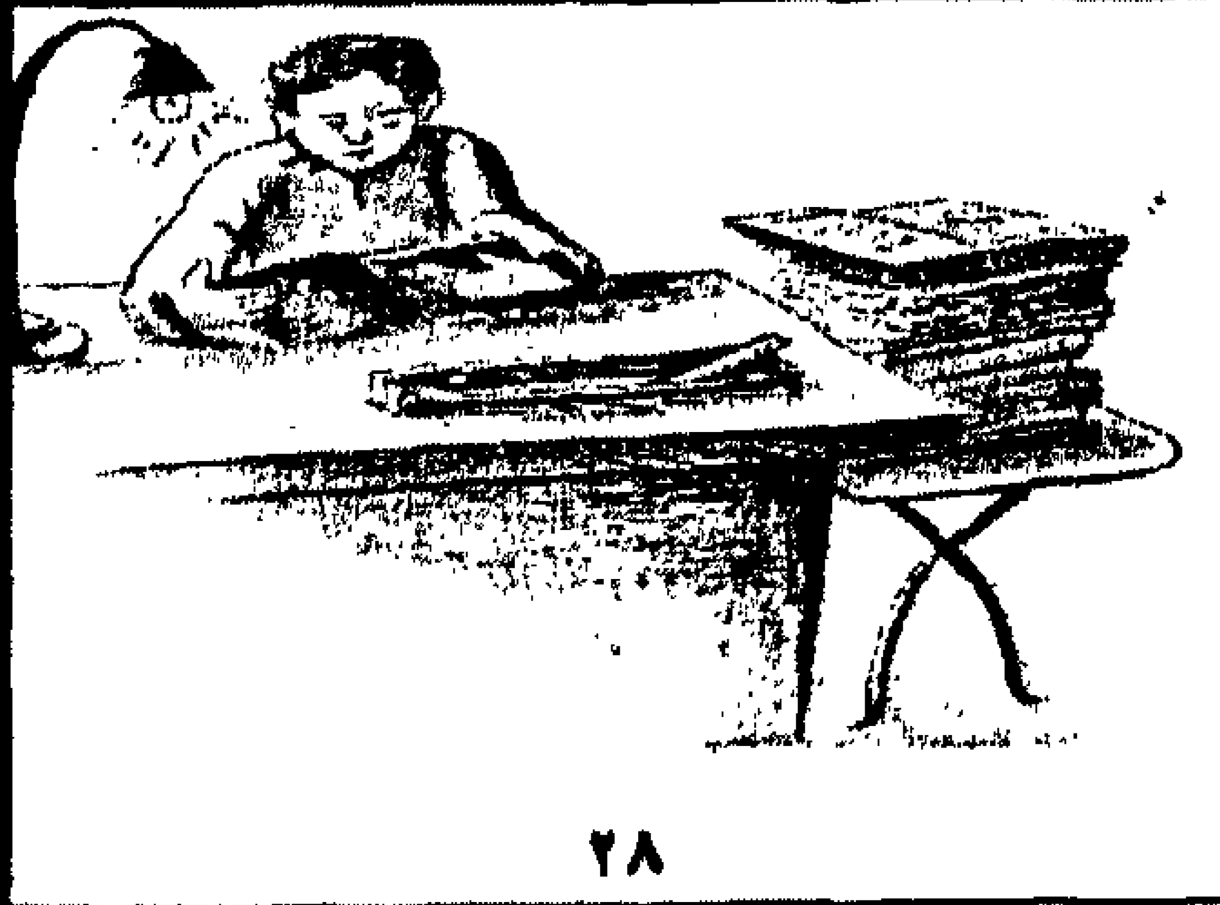
انظر إلى الصورة وعبر عما بها من كلمات	
	
١- ظرف	٢- ظفر
	
٣- ذيل	٤- تمثال
	

٥- ثور	٦- ذئب
٧- ثعلب	٨- ذقن
٩- ذبابة	١٠ – ثعبان

الملحق (٦)

أعد نطق الجمل الآتية نطقاً صحيحاً	
١١- تمتلك مصر ثروات طبيعية متنوعة	١٢- الكذب خلق قبيح
١٣- آثار مصر كثيرة وعريقة	١٤- النظافة مظهر حضارى للشعوب
١٥- يحرث الفلاح الأرض بالمحراث	١٦- أحب التلاميذ الأذكياء
١٧- لا تظن بالناس ظناً سيئاً	١٨- النظام سلوك حسن
١٩- الثأر عادة جاهلية ممقوتة	٢٠- الذهب من المعادن النفيسة

اختبار تشخيص صعوبات

عبر عن كل صورة من الصور الآتية بجملة اسمية	عبر عن كل صورة من الصور الآتية بجملة فعلية
٢١ 	 ٢٦
 ٢٢	 ٢٧
٢٣ 	 ٢٨

الملحق (٦)



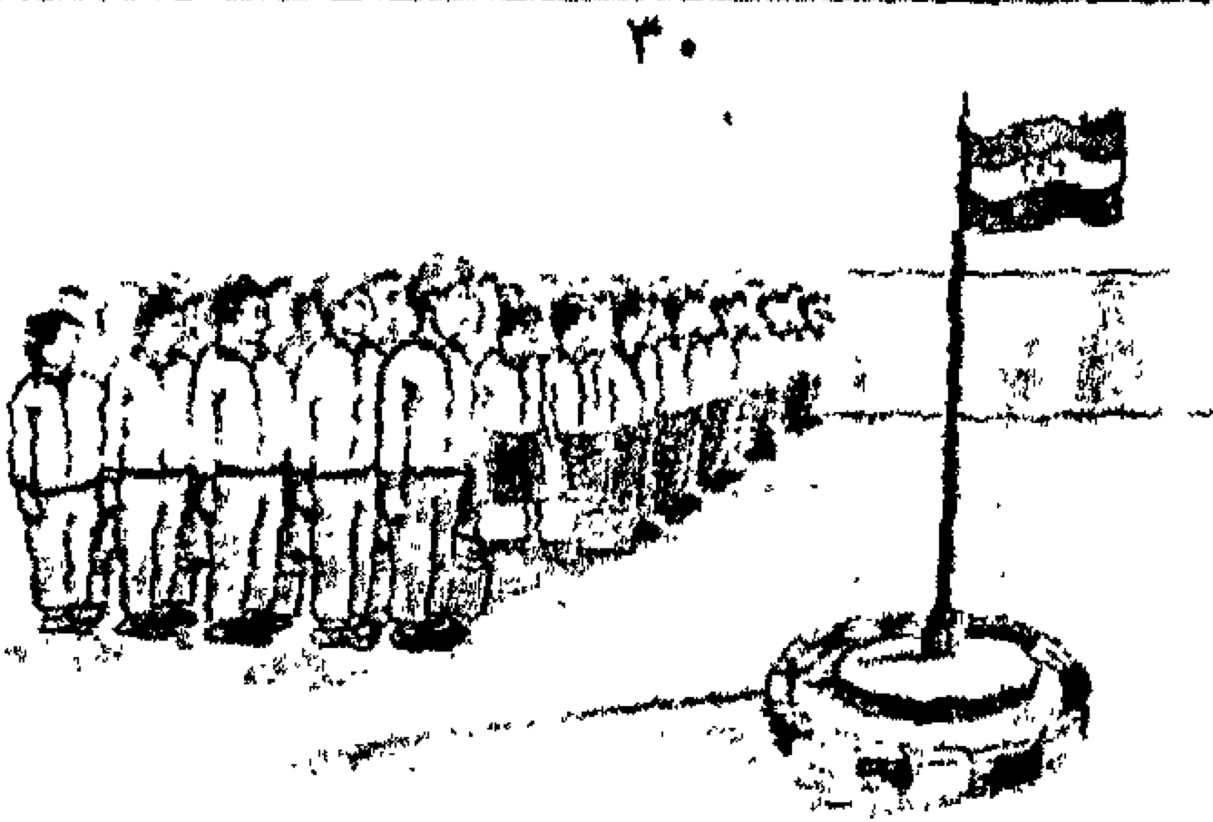
٢٤



٢٩



٢٥



٣٠

استفهم عن الجمل الآتية بأداة استفهام مناسبة	أجب عن الأسئلة الآتية
٣١- يقود الرجل السيارة	٣٦- أين يعالج المرضى؟
٣٢- يعيش الأسد في الغابة	٣٧- لماذا تذهب إلى النادي؟
٣٣- يأتى السائحون إلى سيناء للاستمتاع بمعالمها السياحية	٣٨- كم عدد اللاعبين في فريق كرة القدم ؟
٣٤- نعم نجحت في الامتحان	٣٩- متى تذهب إلى مدرستك؟
٣٥- يذهب محمد إلى مدرسته ماشيا	٤٠- ماذا تفعل في المكتبة؟

اكمل الجمل الآتية بكلمة مناسبة	
٤١- يذهب التلاميذ إلى ....مبكرا	٤٢- يقف التلاميذ في ....الصباح
٤٣- يستمع التلاميذ إلى بعض الأخبار من..........المدرسية	٤٤- يشرح المعلمون ....للتلاميذ
٤٥- يدخل التلاميذ ....ويجلسون فيها	٤٦- يمارس التلاميذ ....في المكتبة
٤٧- يجرى التلاميذ ....العلمية في معامل العلوم	٤٨- يمارس التلاميذ هواياتهم الرياضية في حصة ....
٤٩يدق ....المدرسة ليعلن انتهاء اليوم الدراسي	٥٠- بعد انتهاء اليوم الدراسي يذهب التلاميذ إلى ....

٥١ تحدث في أحد الموضوعات الآتية:

*يومك الدراسى .
*ما تفعله منذ ان تستيقظ من النوم إلى أن تنام ليلا .
*هوايتك المفضلة .

ملحق (٧)

برنامج علاج صعوبات التعبير الشفوى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات التعلم

إعـــداد

د. أمـــل عبد المحسن زكى

النشـــــاط الأول

نشاط تمهيدى

الهـدف :

- استثارة دافعية التلاميذ عينة الدراسة، ومساعدتهم على التخلص من عدم القدرة على مواجهة الآخرين فى أثناء التحدث , وكذا خلق جو من الألفة والمودة بين التلاميذ والباحثة مما يسهم فى إثارة حماسهم وزيادة اهتمامهم بحضور أنشطة البرنامج التالية .

الأدوات :

بعض القصص و الحكايات يقصها التلاميذ عن خبراتهم فى الحياة •

الفيديو

أقلام وأوراق بيضاء

مدة النشاط : ٥٥ دقيقة

الإجراءات :

-تقدم الباحثة نفسها إلى التلاميذ، وترحب بهم•

-تطلب الباحثة من كل تلميذ أن يعرف نفسه بأن يذكر اسمه – الفصل الدراسى -- المدرسة التى ينتمى إليها – الوظيفة التى يتمنى أن يعمل بها فى حياته•

-تشجع الباحثة التلاميذ على القيام ببعض الأنشطة التى تزرع فيهم الثقة بالنفس فتساعدها على خلق جو من الألفة والمودة بينها وبينهم مثل :

-أن يقوم كل تلميذ أمام زملائه فى الفصل ويقدم نفسه، ويحدثهم عن هواياتـه المفضلة•

-تطلب الباحثة من بعض التلاميذ أن يقف أمام زملائه ويحكى إحدى الطرائف حتى يشيع فى جو الجلسة روح المرح والابتسامة.

-تطلب الباحثة من التلاميذ عرض موضوع معين بحيث يتناقشون فيه عن طريق الحوار، وذلك لتتأكد أنهم على استعداد للاستمرار فى أنشطة البرنامج التالية بنشاط ودافعية.

-تقوم الباحثة باستخدام تصوير الفيديو للتلاميذ أثناء حديثهم عن أنفسهم وأثناء حكاية الطرائف ليرى كل تلميذ نفسه ويكون ذلك حافزاً لهم على الاستمرار فى البرنامج.

-تنهى الباحثة هذا النشاط بالتنبيه على ضرورة حضور بقية أنشطة البرنامج.

النشــــاط الثانى

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة فى النطق نطقاً صحيحاً (ذ-ظ-ث)٠

الأدوات :

١-بطاقات لصور تتناول كلمات بها أصوات الذال والطاء والتاء٠
٢-نسخ من البطاقات لكل تلميذ٠
٣-مادة مسجلة للنطق الصحيح للكلمات٠

مدة النشاط : ١٠ دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

-تقدم البطاقات المصورة لكل تلميذ ثم تطلب منهم النظر إلى الصور، وملاحظة ما فيها، ثم النطق بالكلمات التى تعبر عنها الصورة

يتم تشجيع التلميذ الذى يقوم بنطق الكلمات بطريقة صحيحة بحيث يتم إعطاؤه هدية رمزية على سبيل المثال: أقلام, أو قطع حلوى

.تحاول الباحثة التخفيف من حاجز الخوف لدى التلاميذ الذين يتحدثون بشكل خطأ

-تنطق الكلمات نطقاً صحيحاً٠

الملحق (٧)

-يتم تشغيل المسجل لعرض نطق الكلمات مسموعةً بشكل صحيح.
- يطلب من كل تلميذ إعادة النظر إلى الصور مرة ثانية ونطق ما تعبر عنه من كلمات نطقا صحيحا

التقويـــم :

يتمثل تقويم التلاميذ فى علاج صعوبة نطق (ذ -ث-ظ) فى نطق الكلمات المتضمنة فى صور النشاط نطقاً صحيحاً، وفى حالة فشل التلميذ فى النطق الصحيح، يتم إعادة تدريبه على النشاط حتى يصل إلى النطق الصحيح للحروف والكلمات.

تدريبات النشاط

ظبـــــي	نظـــارة
٣	
ثلاثة	ذيل

الملحق (٧)

ذراع	حذاء
ثوم	أذن

تمثال	ثقاب
باذنجان	ظرف

النشـــاط الثـــالث

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة فى النطق (ذ-ظ-ث) نطقاً صحيحاً .

الأدوات : بطاقات مكتوب عليها كلمات بها أصوات الذال والظاء والثاء بحيث تكون هذه الحروف مكتوبة بخط ملون .

-صورة من البطاقات مع كل تلميذ .

مدة النشاط : (١٠) دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

-تقدم بطاقات الكلمات لكل تلميذ ثم يطلب منه النظر إلى هذه الكلمات وقراءتها مع بيان النطق الصحيح للحرف الملون حيث يقال للتلميذ :

-أمامك مجموعة من الكلمات التى بها حرف ملون، انظر إليها وانطق هذه الكلمات نطقاً صحيحاً، ثم حاول نطق أصوات الحروف الملونة نطقاً صحيحاً، بأن تضع طرف اللسان بين أسنانك الأمامية فى أثناء النطق .

-يقدم تشجيع إيجابى رمزى للتلميذ إذا أصاب فى نطق أصوات الحروف والكلمات المكتوبة مع محاولة التخفيف من خجل وخوف التلميذ إذا فشل فى نطق أصوات هذه الحروف والكلمات .

-تطلب الباحثة من التلميذ تقسيم البطاقات إلى ثلاث مجموعات : مجموعة لكلمات حرف (الثاء)، ومجموعة لكلمات حرف (الظاء) ومجموعة لكلمات

حرف (الذال)، ثم تطلب منه نطق كلمات كل حرف نطقا صحيحا ،

-يقدم تشجيع للتلميذ إذا نجح فى عزل كلمات كل صوت ونطقها نطقا صحيحا ،

التقويـم :

يتمثل تقويم التلاميذ فى هذا النشاط فى نطق الكلمات والحروف الملونة فى البطاقات المقدمة لهم نطقاً صحيحاً وفى حالة فشل التلميذ فى الوصول إلى هذا المستوى تقوم الباحثة بإعادة تدريبه على النشاط حتى يصل إلى النطق الصحيح للكلمات ،

الملحق (٧)

تدريبات النشاط

ذ	ث	ظ
أستاذ	باحث	لحظة
تنفيذ	ثناء	غليظ
أخذ	كثير	موظف
ذنب	آثار	نظيف
مهذب	ثروة	يظن
ذهب	عبث	ظريف
ذم	ثمانية	مظلم
يأخذ	عثمان	ظمآن

النشـــاط الرابع

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة فى النطق نطقاً صحيحاً (ذ-ظ-ث)٠

الأدوات :

-بطاقات مكتوب عليها جمل بها كلمات ملونة تحتوى علـــى حـــروف الثـــاء، الظاء، والذال٠

-بطاقات مطبوعة لكل تلميذ٠

مدة النشاط : (٤٠) دقيقة٠

الإجراءات :

تقدم البطاقات المصورة لكل تلميذ ثم تطلب منهم النظر إلى هذه البطاقات وقراءة ما بها من جمل مع التركيز على الكلمات الملونة ونطقها نطقاً صحيحاً وبخاصة نطق أصوات الثاء، والذال، والظاء وذلك بوضع طرف اللسان بين الأسنان الأمامية٠

يقال للتلميذ :يوجد أمامك فى هذه البطاقات مجموعة من الجمل التي بها كلمات ملونة بها حروف الثاء، الظاء، والذال، انظر إلى هذه البطاقـــات و نطـــق مـــا تحتويه من جمل :

-تنطق الكلمات والجمل أمام التلاميذ نطقاً صحيحاً.

-يطلب من التلاميذ أن ينطقوا الجمل التى بها حرف معين من الحروف الثلاثة والتى تحدده هى كأن يقال لهم :

من معه جملة بها حرف الثاء؟ انطقها

من معه جملة بها حرف الظاء؟ انطقها

من معه جملة بها حرف الذال؟ انطقها

وتكرر الأسئلة حتى يتم الانتهاء من نطقها مع تكرار النطق حتى يتم النطق بشكل دقيق.

التقويم :

يتمثل تقويم التلاميذ فى هذا النشاط فى نطق الجمل والكلمات الملونة نطقاً صحيحاً.

أما فى حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذا المستوى، يتم إعادة تدريبه على النشاط حتى يصل إلى نطق الجمل والكلمات نطقاً صحيحاً.

تدريبات النشـــاط

أنظر إلى الجمل الآتية وانطقها، ولاحظ نطق الثاء والذال والظاء في الكلمات

ذ	ث	ظ
أحب التلميذ الذكي	الثعلب حيوان ماكر	تظهر النجوم ليلاً في السماء
ذرفت العين الدموع	الثـلاجة تحفظ الطعام من الفساد	حافظ على نظـافة أسنانك كل يوم
لا تذل نفسك لغير الله	اشتريت ثوباً ثمينا	لا تسر في الطرق المظـلمة

الملحق (٧)

قامت الخادمة بتنظيف الحجرة	من أيام الأسبوع الاثنين، والثلاثاء	احذر تناول الدواء دون استشارة الطبيب
لا تظن بالناس السوء	يقف الممثل على خشبة المسرح	يشرح الأستاذ الدرس
الشرطى ينظم حركة المرور	يحرث الفلاح الحقل بالمحراث	هذه نافذة، وهذا باب
الظمأ يرويه الماء	كثرت الحوادث فى المدن	يتجمع الذباب على القاذورات

النشاط الخامس

لتقويم أداء التلاميذ فى نطق أصوات الذال والظاء والثاء

الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلاميذ فى نطق أصوات الذال والظاء والثاء.

الأدوات :

بطاقات مكتوب عليها جمل بها كلمات تتضمن أصوات الذال والظاء والثاء.

مدة النشاط : ٥ دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

- تقدم بطاقات الجمل إلى التلميذ موضع التقويم.
- يطلب من التلميذ قراءة الجمل ونطق ما بها نم كلمات نطقاً صحيحاً مع مراعاة نطق الأصوات المحددة نطقاً صحيحاً.
- إذا نطق التلميذ الأصوات نطقاً صحيحاً تم الانتقال للنشاط التالى، وإذا لم ينطق الأصوات نطقاً صحيحاً أعيد التدريب على نطق الأصوات مرة أخرى حتى يتم إتقان نطق الأصوات.

تدريبات النشاط

الثعلـــب حيـوان ماكــر

-ينتظم التلاميذ فى صفوف٠

-ضع الخطاب فى المظروف٠

-يتجمع الذباب حول القاذورات٠

-يرتدى الولد ثوباً نظيفاً٠

-فى مصر آثار كثيرة وعظيمة٠

-لا تعبث بالأشياء الثمينة والذهبية٠

-لا تظن بالناس السوء٠

-لا تسر فى الأماكن المظلمة٠

-يذوب الملح فى الماء٠

النشـاط السادس

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج جمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان، مع التفريـق بينها.

الأدوات :

- مجموعة من البطاقات مكتوب على كل واحدة منها جملة اسمية، وأخرى فعلية.
- نسخة من البطاقات لكل تلميذ.

مدة النشاط : (٤٥) دقيقة.

الإجراءات :

- تعرض بطاقات الجمل على التلاميذ.
- يطلب من التلاميذ قراءة الجمل جهراً بنطق صحيح.
- يطلب من التلاميذ ملاحظة مدى وجود أركان الجمل الأساسية، والفرق بين صياغة الجملة الاسمية (مبتدأ + خبر)، والجملة الفعلية (فعل + فاعل+ مفعول به).
- يقسم التلاميذ قسمين، قسم لقراءة الجمل الاسمية، والآخر لقراءة الجمل الفعلية، ثم تطلب من كل فريق أن يحول الجملة الاسمية إلى فعلية والعكس.
- يقدم تشجيع رمزي لمن يؤدى المهمة المطلوبة منه بنجاح.

التقويـــم :

يتمثل تقويم التلاميذ فى هذا النشاط فى إنتاج جمل اسمية، وفعلية متكاملة الأركان مع التفريق بينهما وفى حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى الهدف من النشاط تقوم الباحثة بإعادة تدريبه مرة أخرى حتى يستطيع إنتاج جمل اسمية، وفعلية، متكاملة الأركان ويستطيع التفريق بينها.

تدريبات النشــاط

-أنظر واقرأ ولاحظ الفرق بين الجمل الآتية :

الأسرة تشاهد التليفزيون	تشاهد الأسرة التلفزيون
محمد مجتهد فى مذاكرته	يجتهد محمد فى مذاكرته
الفلاح يسقى الزرع	يسقى الفلاح الزرع
التلميذ جالس فى المَكتبة	يجلس التلميذ فى المكتبة

التلوث فى منطقة معينة يؤثر على البيئة ككل	يؤثر التلوث فى منطقة معينة على البيئة ككل
الضيوف تشرب الشاى	تشرب الضيوف الشاى
الفتاة ترتدى فستاناً جميلاً	ترتدى الفتاة فستاناً جميلاً
الزوج يساعد زوجته فى المنزل	يساعد الزوج زوجته فى المنزل
الطفل يشرب اللبن	يشرب الطفل اللبن
الأسد يعيش فى الغابة	يعيش الأسد فى الغابة

النشاط السابع

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على تكوين جمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان، مع التفريق بينهما.

الأدوات :

-بطاقات مصورة بحيث تعبر الصورة عن أحداث يمكن التعبير عنها بجمل اسمية وفعلية.

-نسخة من البطاقات لكل تلميذ.

مدة النشاط : (١٥) دقيقة لكل تلميذ.

الإجراءات :

-توزع بطاقات الصور على كل تلميذ.

-يطلب من التلميذ النظر إلى هذه الصور للتعبير عنها مرة بجملة اسمية، ومرة بجملة فعلية.

-تناقش مع التلميذ مدى اكتمال أركان الجمل أو وجود أى نقص فيها، وهل الجملة تامة المعنى أم لا، والفرق بين الجملة الاسمية، والجملة الفعلية.

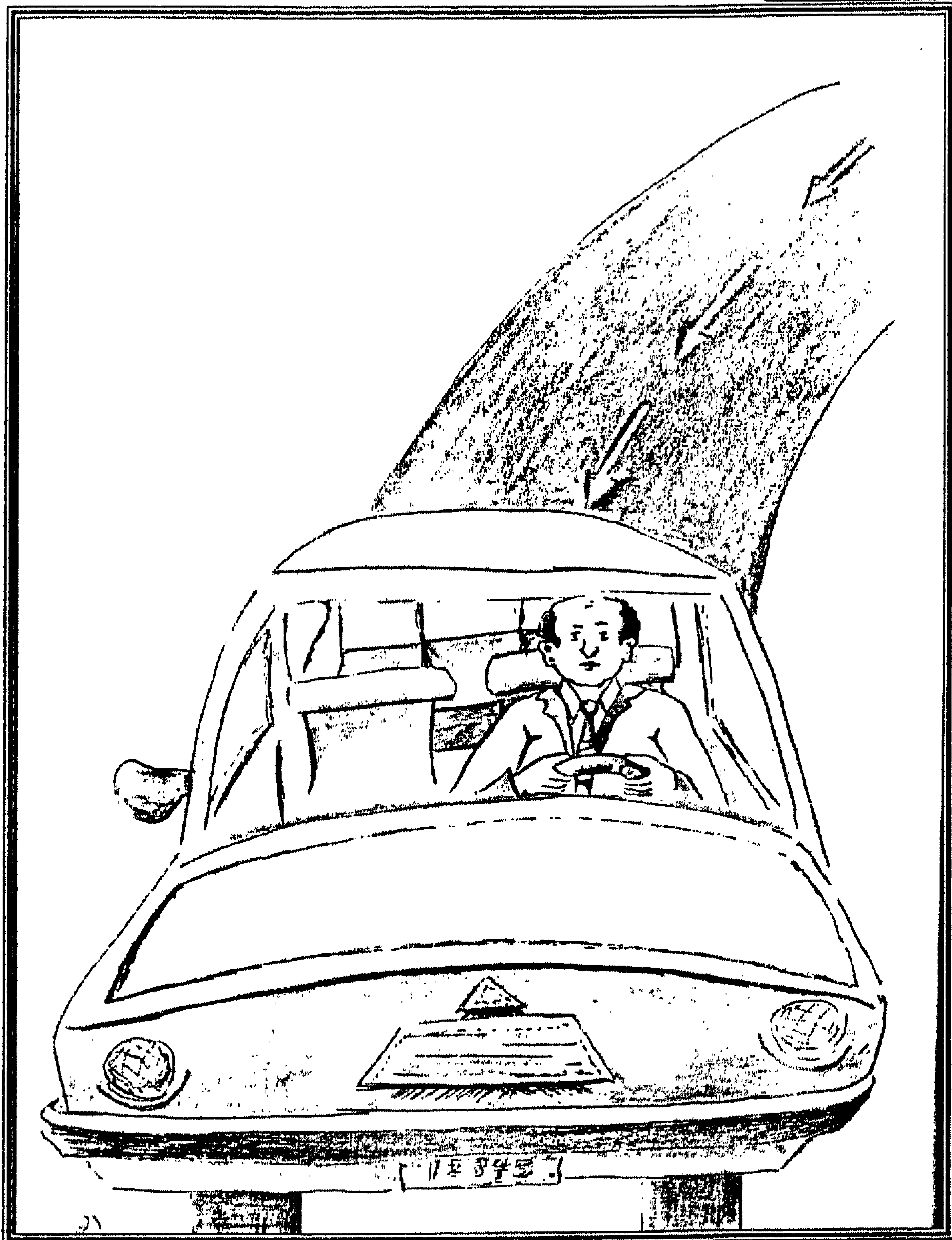
-تطلب الباحثة من التلميذ الإتيان تحديد أركان الجملة الاسمية والفعلية.

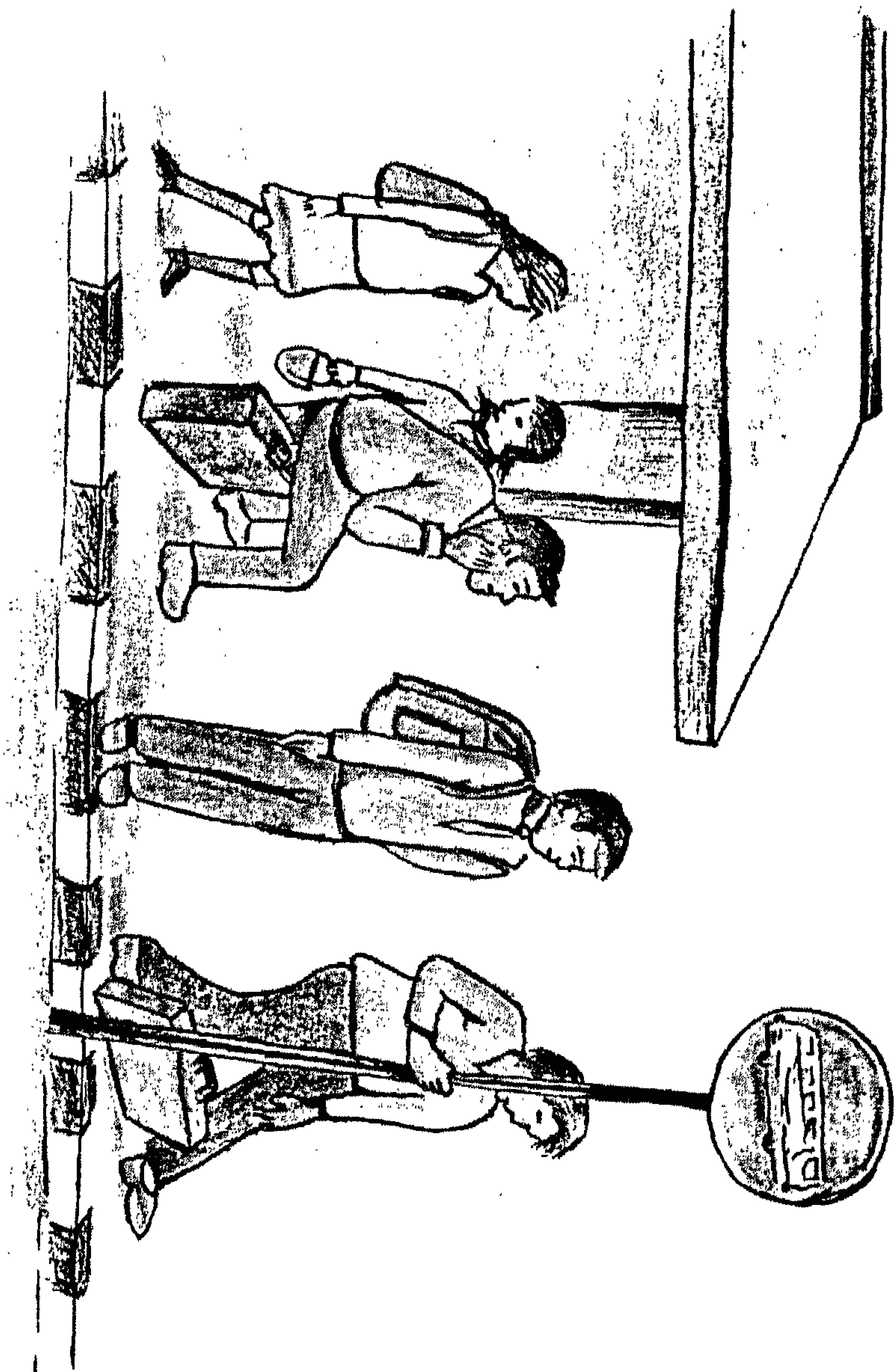
-يقدم تشجيع فى شكل هدايا رمزية للتلميذ إذا أصاب فى بناء جملة صـــحيحة متكاملة الأركان.

التقويـــم :

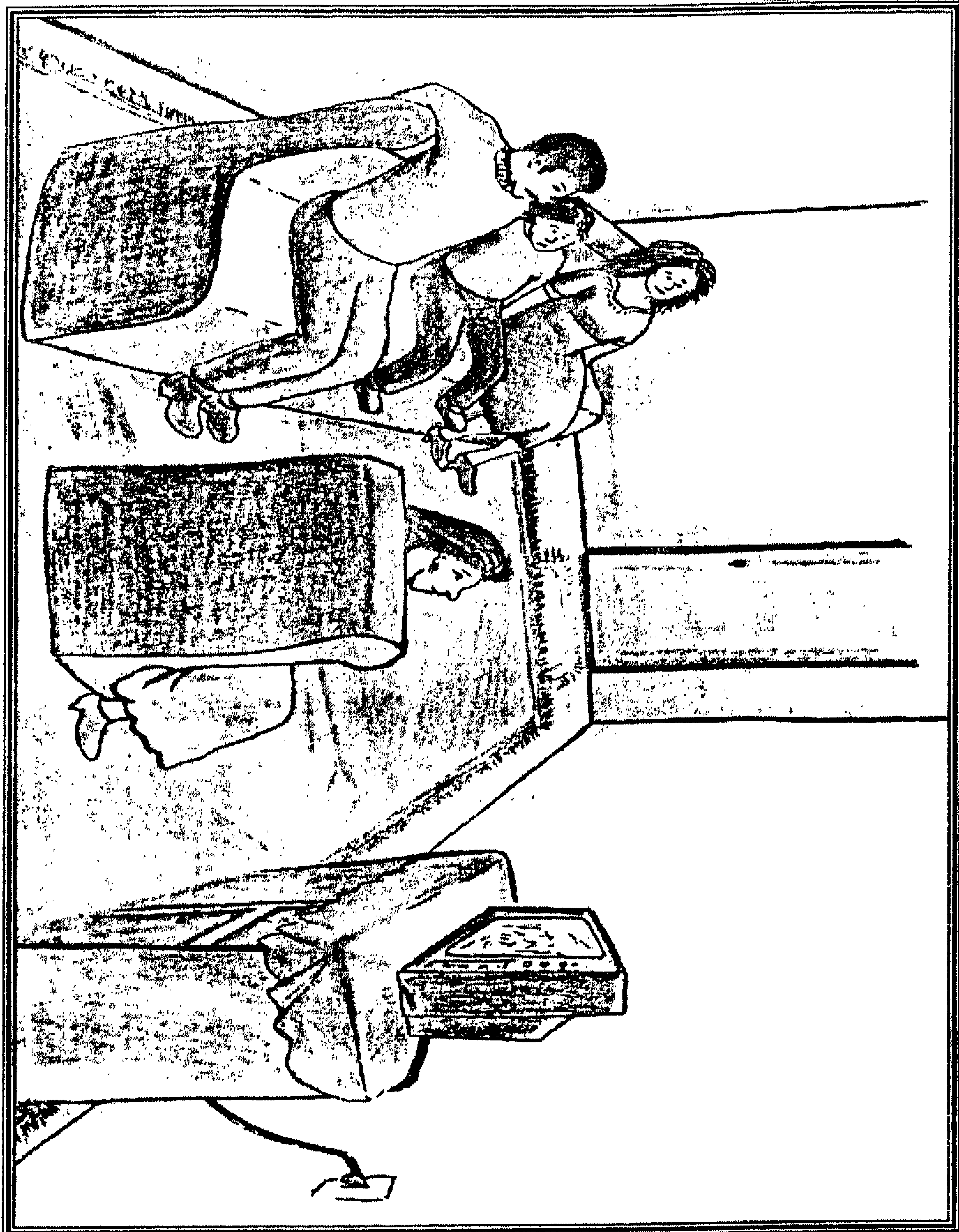
يتمثل التقويم فى هذا النشاط فى إنتاج التلميذ لجمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان، وتامة المعنى، وفى قدرته على التفريق بين أركان الجملة الاسمية (مبتدأ + خبر) وأركان الجملة الفعلية (فعل + فاعل + مفعول به)، وفى حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذا الهدف فيتم تكرار تدريبه حتى يصل إلى هذا الهدف.

الملحق (٧)





الملحق (٧)





الملحق (٧)

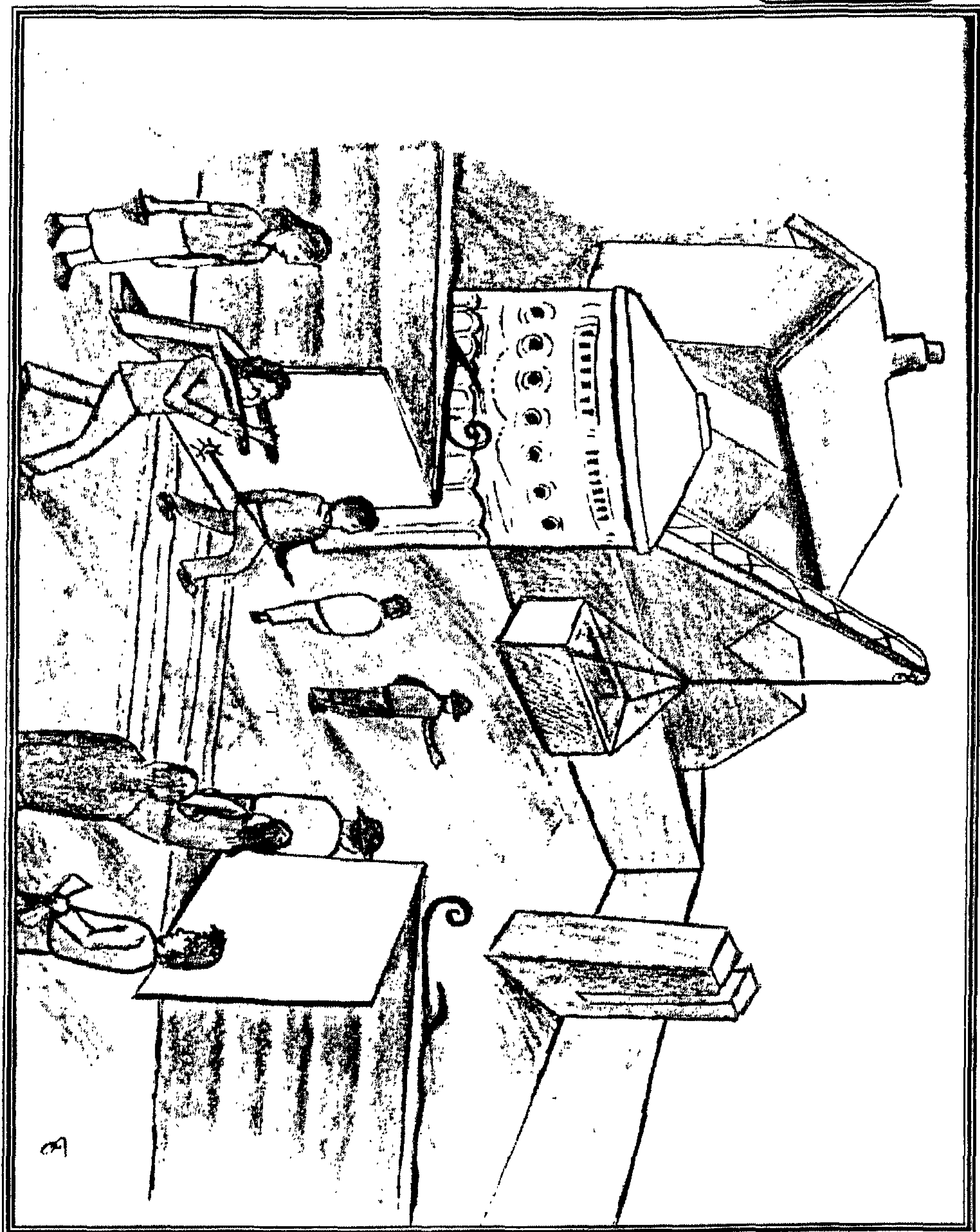


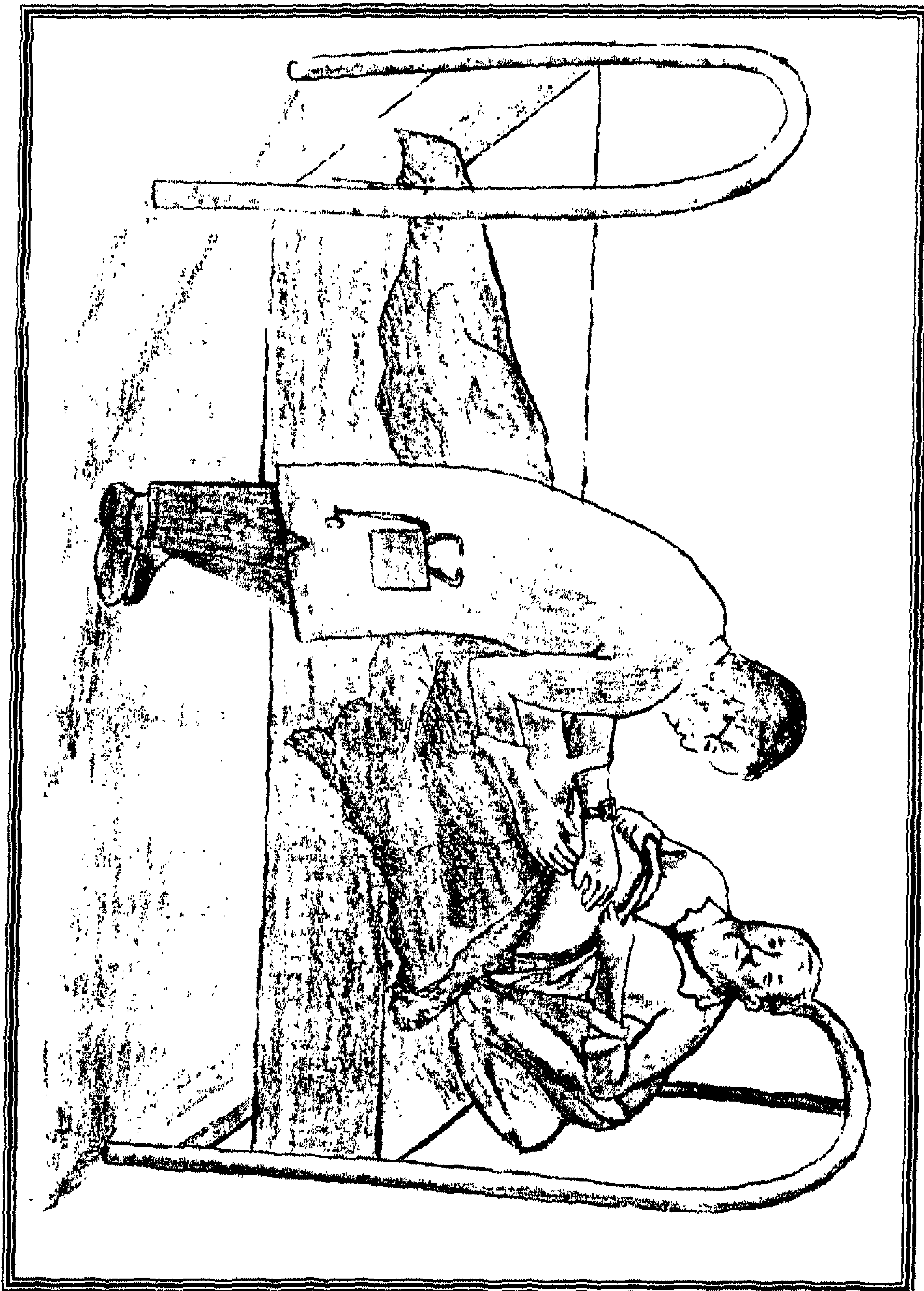


الملحق (٧)









النشاط الثامن

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج جمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان، مع التفريق بينهما.

الأدوات. :

- شفافيات مكتوب عليها موضوع يتضمن جملاً اسمية، وأخرى فعلية.
- بطاقات بيضاء، وأقلام رصاص.

مدة النشاط : ٤٥ دقيقة

الإجراءات :

- يعرض الموضوع على التلاميذ من خلال شاشات العرض
- توزع البطاقات البيضاء والأقلام على التلاميذ.
- يطلب من كل تلميذ أن يستخرج الجمل الاسمية والجمل الفعلية من الموضوع، وأن يكتبها في البطاقات.
- يطلب من كل تلميذ أن يعرض ما استخرجه من جمل اسمية وجمل فعلية وينطقها أمام زملائه.
- يطلب من كل تلميذ أن يحول الجمل الاسمية إلى فعلية والعكس.
- يطلب من التلاميذ أن يتناقشوا فيما توصلوا إليه من جمل.

-يطلب من كل تلميذ أن يعرض ما انتهى إليه من جمل اسمية، وفعلية، وما تم تحويله من جمل اسمية إلى فعلية والعكس.

-يقدم تشجيع لمن يستطيع التحويل بين الجمل الاسمية الفعلية، ويعرف مكوناتهما.

التقويم :

يتمثل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في استخراج الجمل الاسمية والفعلية من القطعة المقدمة بصورة صحيحة، والقدرة على التمييز بين أركان الجمل الاسمية (مبتدأ + خبر) وأركان الجملة الفعلية (فعل + فاعل + مفعول به)، والقدرة على تحويل أى منهما إلى الأخرى

وفى حالة عجز التلاميذ عن الوصول إلى هذا الهدف يعاد تدريبهم ثانية حتى يتحقق الهدف من النشاط.

تدريبات النشـــاط

الريـــــاضـــــة

"للرياضة أثر كبير في بناء جسم الإنسان وتنمية مهاراته المختلفة، وتنشيط عقله وفكره وذهنه، ومساعدته على القيام بمختلف النشاطات، كما أن الرياضة تؤثر على سلوك الإنسان، فهي تهذب النفوس، وتعود الإنسان على الكثير من العادات الطيبة، كالصبر، وقوة التحمل، وتعوده أيضاً على النظام، والنظافة، فالإنسان الرياضي الذي يحافظ على ممارسة نوع معين من أنواع الرياضة سوف نجد فيه كل هذه الصفات الجميلة التي يجب أن يتحلى بها كل إنسان.

جمـــــــال الزهـــــــر

الزهر جميل، ألوانه متعددة، وأشكاله بديعة، ورائحته طيبة عطرة فى أكثر الأحيان، نراه فى المنازل، قد نسقت أنواعه، ووضعت فى الزهريات، وزينت بها الموائد، والمكاتب، وجملت بها الحفلات، وبها تسر العيون وتشرح الصدور ومنه تستخرج العطور، ويضع الشراب، ولذلك يجب أن نحرص على الزهر ولا نقطفه ولا نعبث به فى حديقة المدرسة، أو فى أى حديقة من الحدائق العامة أو الخاصة .

مصر والسياحة

مصر بلد سياحى يقع فى وسط العالم فى ملتقى ثلاث قارات آسيا وأفريقيا وأوروبا، تتميز مصر بجوها المعتدل وسمائها الصافية فى معظم أيام السنة، كما أن بها الكثير من الآثار مثل : الأهرامات وأبو الهول والمتحف المصرى، وبها الشواطئ الجميلة والمدن السياحية مثل الغردقة وشرم الشيخ، والسياحة تدر أموالاً كثيرة لمصر لذا يجب علينا أن نشجع السياحة ونرحب بالسائحين لنزيد من مواردنا المالية وننهض باقتصادنا الوطنى.

النشاط التاسع

الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلاميذ فى إنتاج جملة متكاملة الأركان.

الأدوات :

بطاقات مكتوب على كل واحدة منها مجموعة من الكلمات المنفصلة .

مدة النشاط : ٥ دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

-تقدم للتلاميذ بطاقات الكلمات.

-يطلب من التلاميذ تكوين جمل من الكلمات المقدمة له.

-يطلب من التلميذ تحويل الجمل الاسمية إلى فعلية والجمل الفعلية إلى اسمية.

-إذا أدى التلاميذ تدريبات النشاط أداء سليمابحيث يصل الى مستوى اتقان ٨٠%لها النشاط يتمّ الانتقال للنشاط التالى وإذا لميصل الى هذا المستوى يعادالتدريب مرة ثانية حتى يصل الىمستوى الاتقان .

تدريبات النشاط

أعد ترتيب الكلمات الآتية لتكون منها جمل اسمية وفعلية
شرم الشيخ – سياحية – مدينة – جميلة.
مضئ – فى – السماء – القمر.
النجوم – تظهر – فى – الليل.
حيوان – ماكر – الثعلب.
يقرأ- ا الكتاب – فى - المكتبة - التلميذ.
الفلاح – يحرث – الأرض – بالمحراث.
الدرس - يكتب - بالقلم- التلميذ
التلميذ – نجح -الامتحان – فى
مجتهد – العامل - فى – عمله.
أحب- لا- عمل - الغد- تأجيل- إلى- اليوم

النشـــاط العــاشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام الاستفهام وكيفية الجواب عنه.

الأدوات :

- بطاقات لصور تحتوى على أسئلة.
- نسخة من هذه البطاقات مع التلاميذ.

مدة النشاط : (١٠) دقائق لكل تلميذ

الإجـراءات :

- تعرض الباحثة البطاقات التى تحتوى على أسئلة على كل تلميذ.
- يطلب من التلميذ النظر إلى هذه الأسئلة وقراءتها والتفكير فيها.
- يطلب من التلميذ وضع إجابات محددة على هذه الأسئلة.
- يتم تصحيح إجابات التلميذ.
- يتم تشجيع التلميذ إذا أجاب إجابات صحيحة.
- يشرح للتلميذ ما تدل عليه أدوات الاستفهام المختلفة.

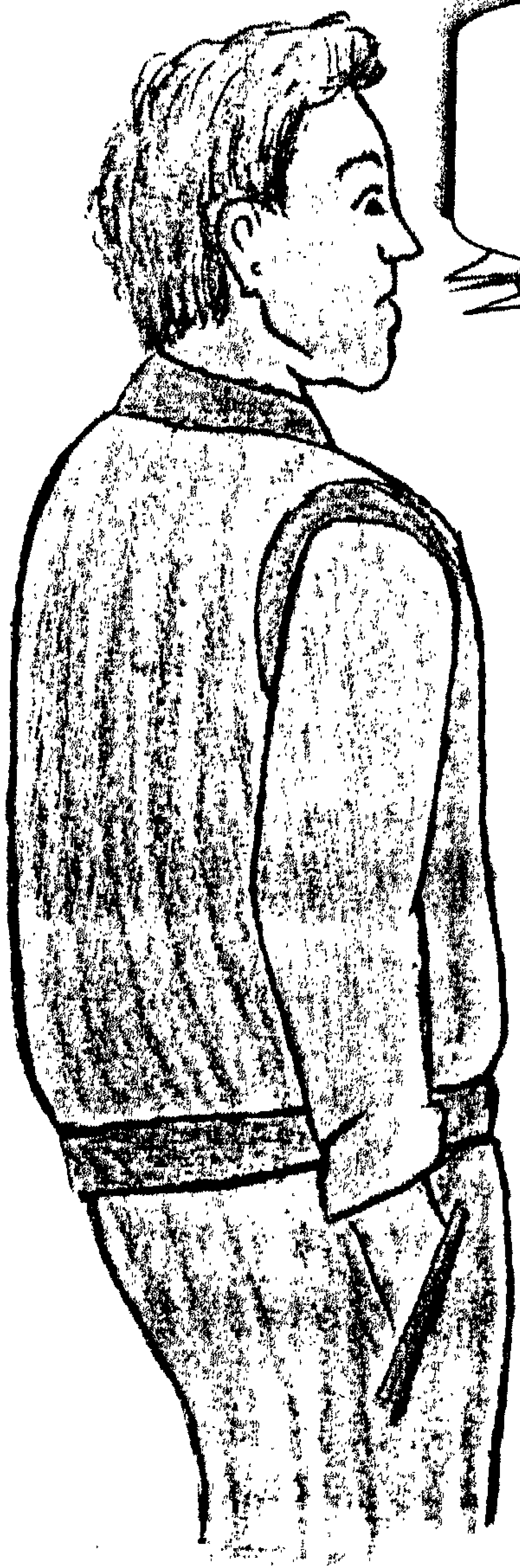
التقويـم :

يتمثل التقويم فى هذا النشاط فى قدرة التلميذ على الإجابة عن الأسئلة إجابة صحيحة مع التمييز بين أدوات الاستفهام المختلفة، وفى حالة عدم وصول التلميذ إلى الهدف من النشاط يتم إعادة تدريبه على الأنشطة مرة أخرى حتى يصل إلى تحقيق الهدف من النشاط.

الملحق (٧)






أين تذهبين ؟

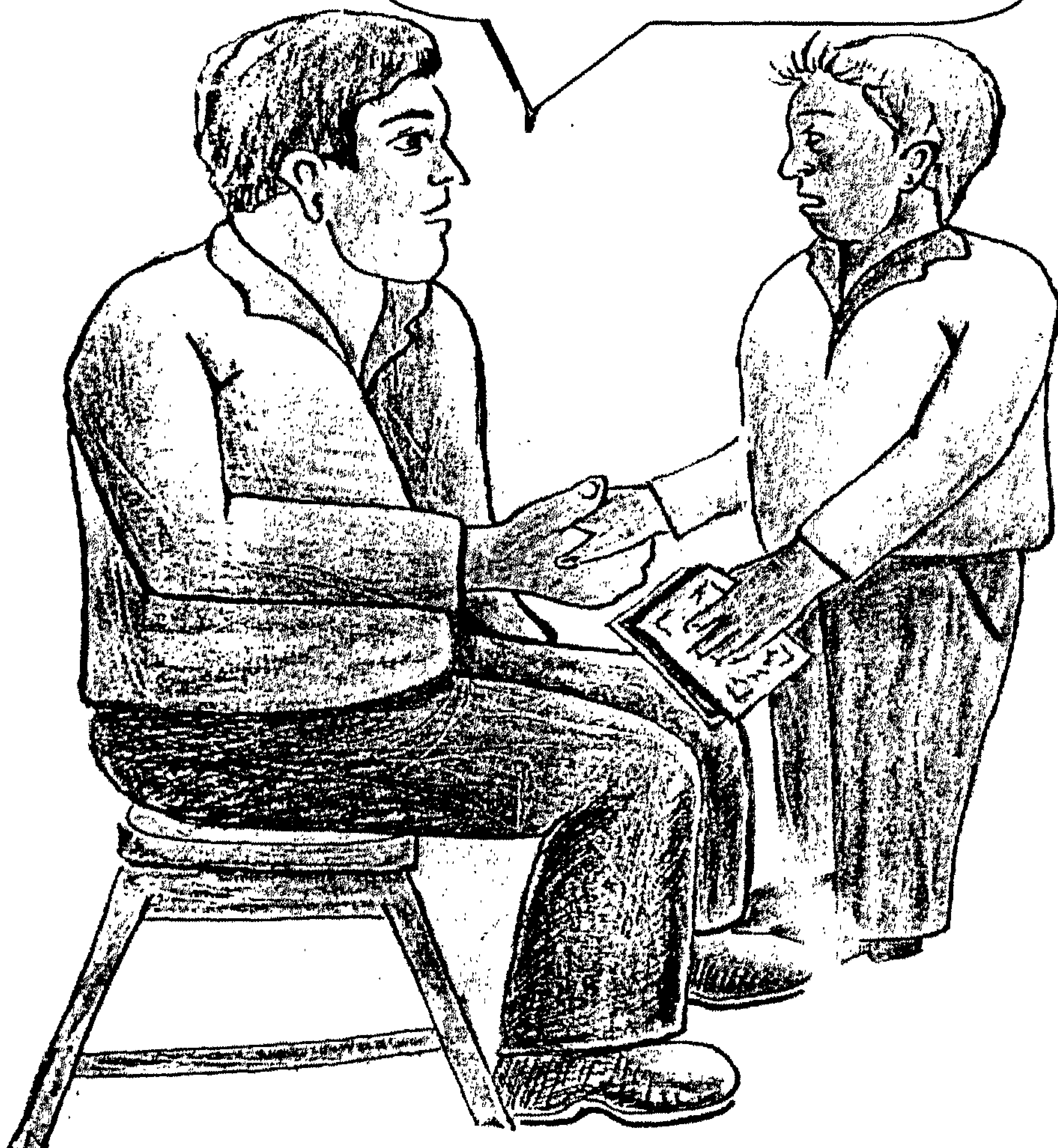


الملحق (٧)




ماذا تفعـــل؟

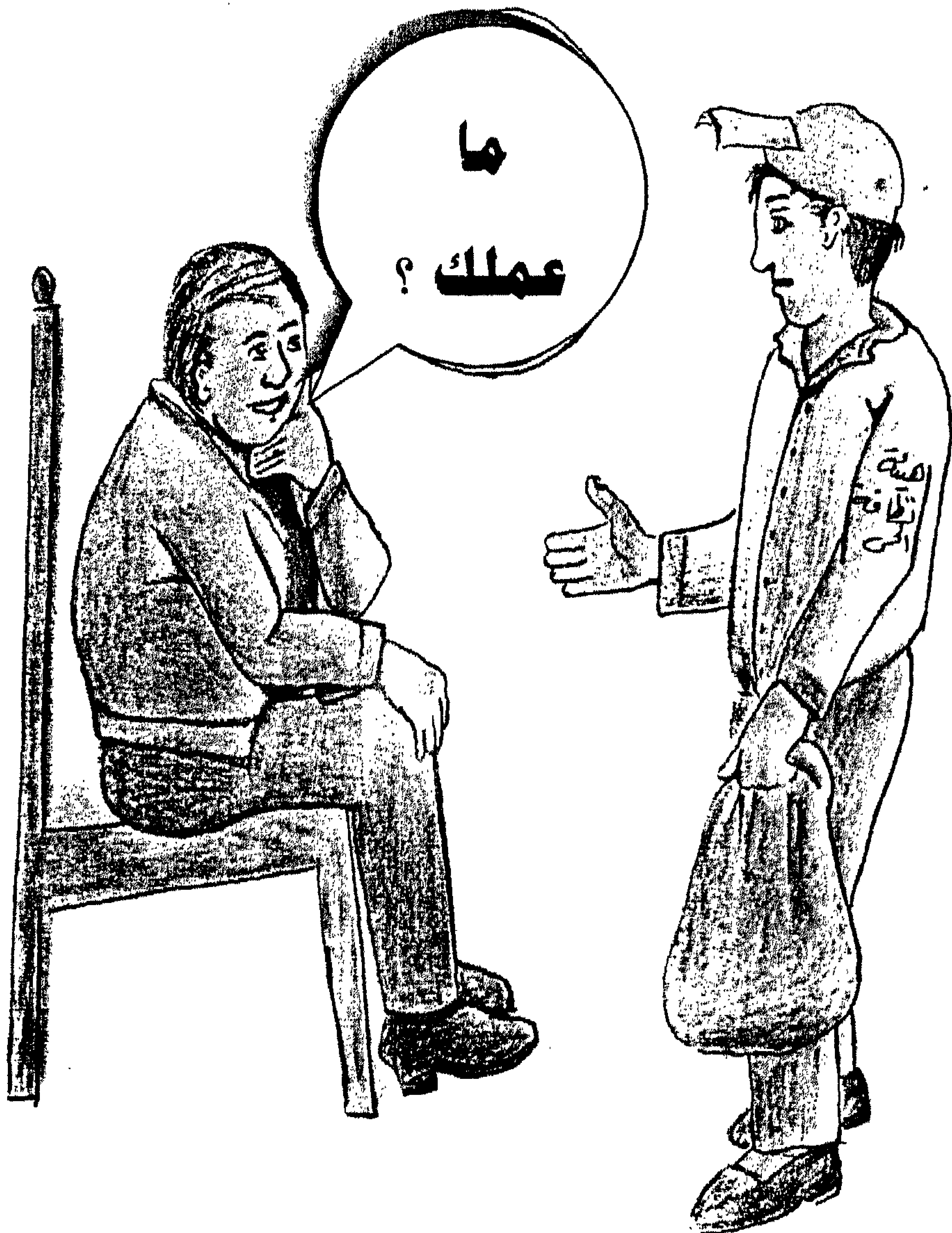
الملحق (٧)




هل ذهبت إلى المتحف المصري؟

الملحق (٧)




ما
عملك ؟

الملحق (٧)




لماذا تذهب إلى النادي؟

النشاط الحادي عشر

الهدف من النشاط : تدريب التلاميذ على استخدام الاستفهام وكيفية الجواب عنه.

الأدوات :

-بطاقات لصور يطلب من التلميذ التعبير عن محتواها بسؤال.

-نسخة من هذه البطاقات مع كل تلميذ.

مدة النشاط : (١٠) دقائق لكل تلميذ

الإجــراءات :

-تعرض البطاقات التى تحتوى إجابات لمواقف معينة على التلميذ.

-يطلب من التلميذ النظر فى هذه الصور والتعبير عن محتواها.

-تطلب الباحثة من التلميذ وضع أسئلة عن محتوى الصورة باستخدام أدوات الاستفهام المناسبة؟

-يشرح للتلميذ أدوات الاستفهام، حيث تحدد وظيفة كل أداة من أدوات الاستفهام؟

-هل حرف استفهام

-من اسم للسؤال عن العاقل

-ما اسم استفهام للسؤال عن غير العاقل

-متى اسم استفهام للسؤال عن الزمن

-أين اسم استفهام للسؤال عن المكان

-كيف اسم استفهام للسؤال عن الحال.

-كم اسم استفهام للسؤال عن العدد.

-لماذا اسم استفهام للسؤال عن السبب

-تصحح استجابات التلميذ بوضع السؤال الصحيح للاستفهام أو الأسئلة عن كل صورة من الصور المعروضة.

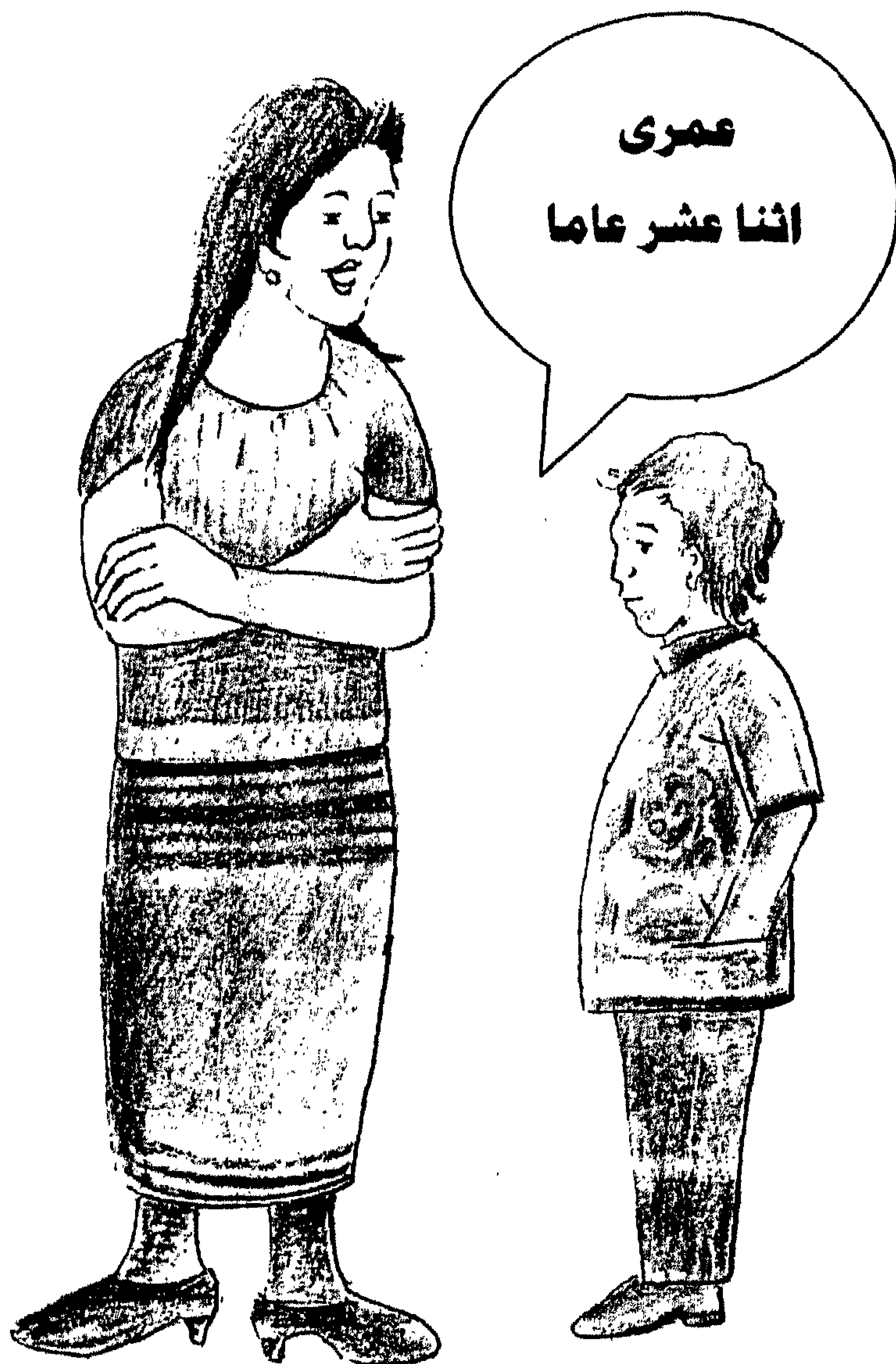
التقويـم :

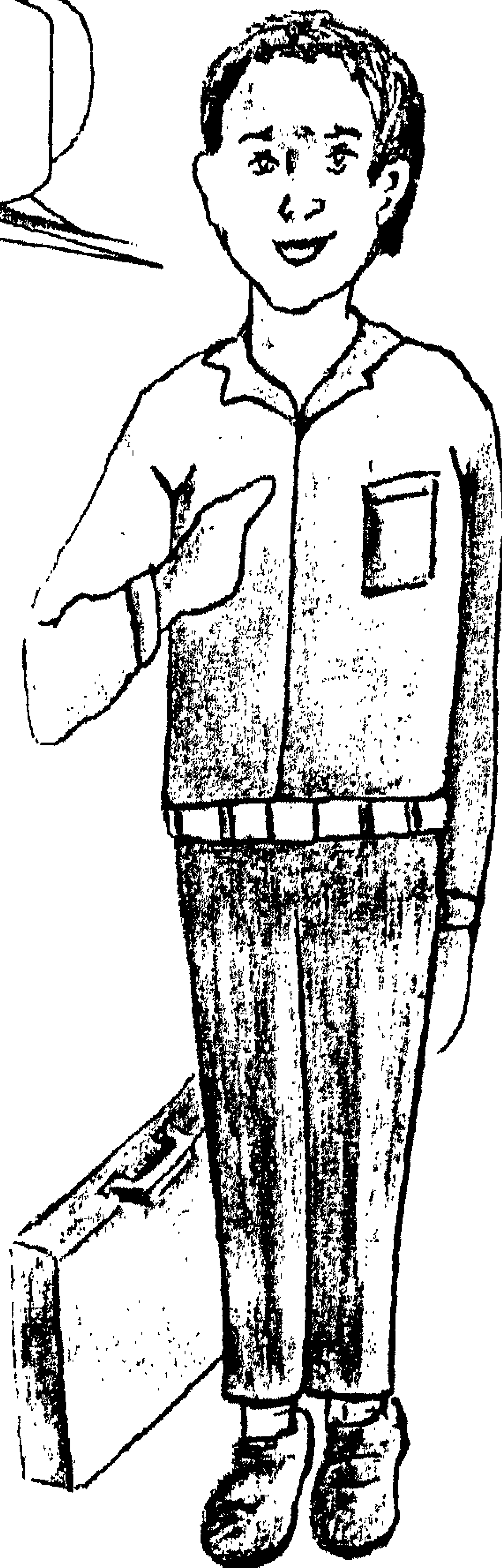
يتمثل تقويم التلميذ فى هذا النشاط فى صياغة أسئلة صـحيحة باسـتخدام الأدوات المناسبة للاستفهام عن البطاقات والصور المعروضة. وفى حالة عدم وصول التلميذ إلى هذا الهدف يتم إعادة تدريبه مرة ثانية حتى يصل إلى الهدف من النشاط

أذهب إلى المدرسة ماشيا

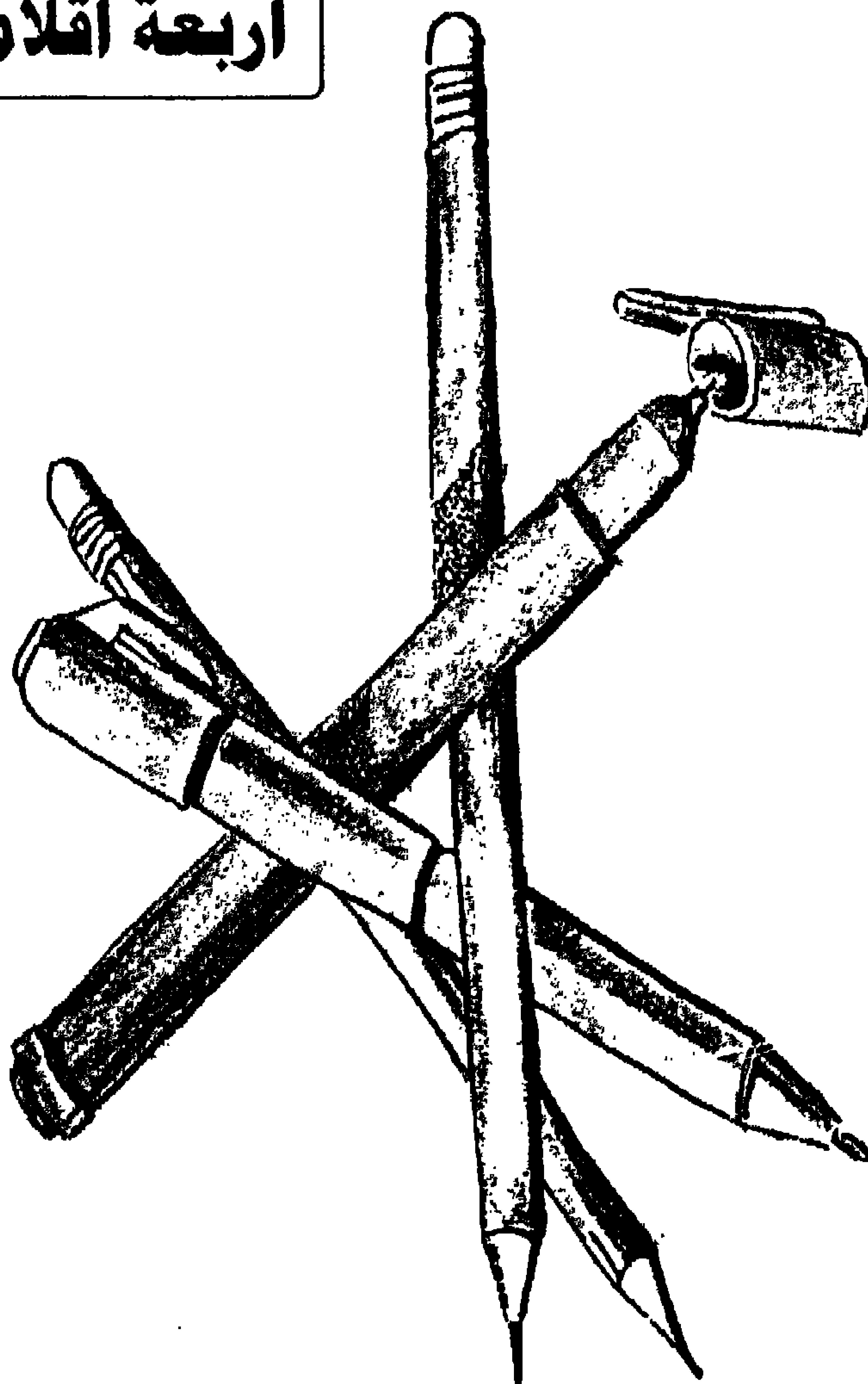


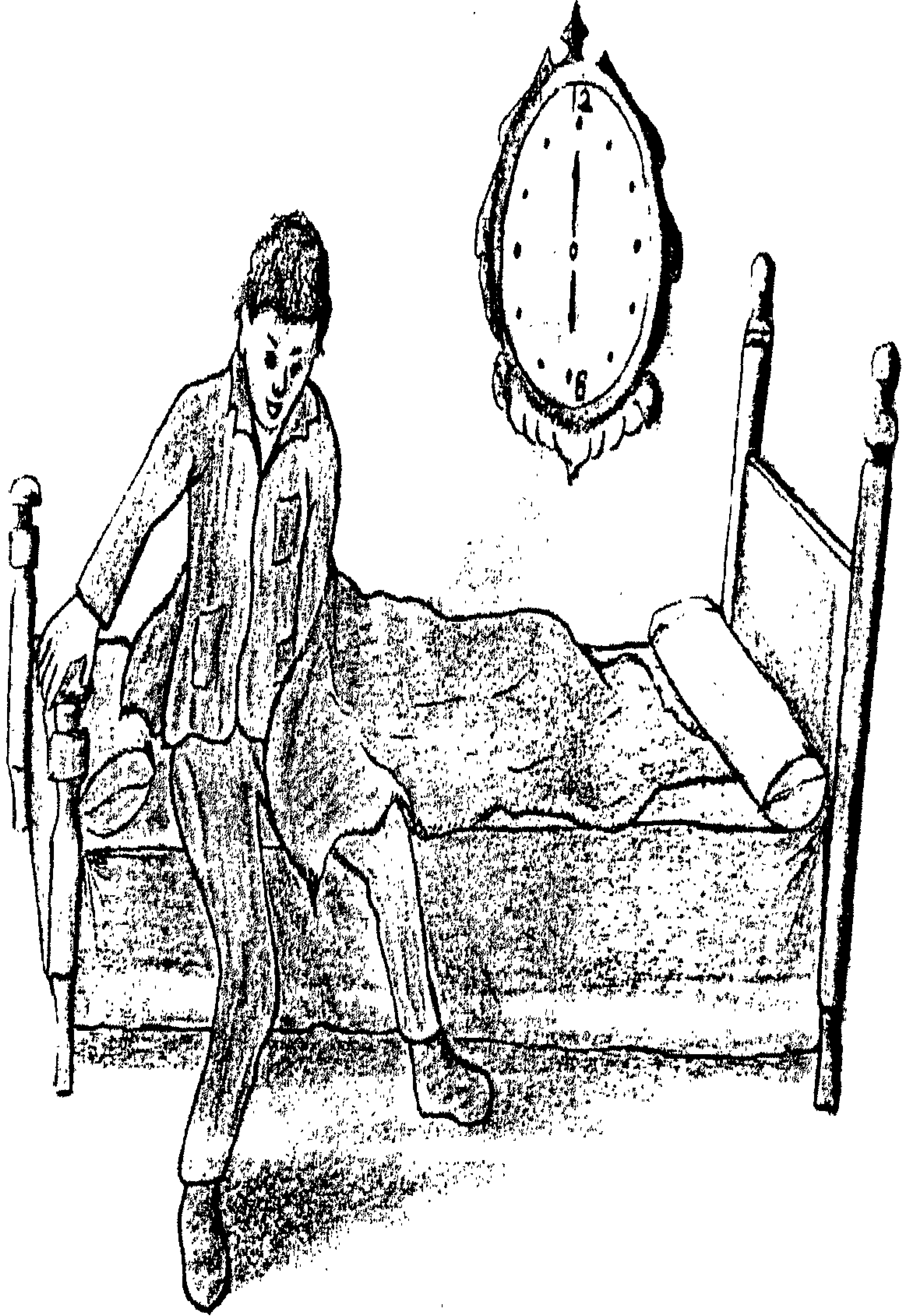
الملحق (٧)




اسمى محمد

أربعة أقلام




12
6

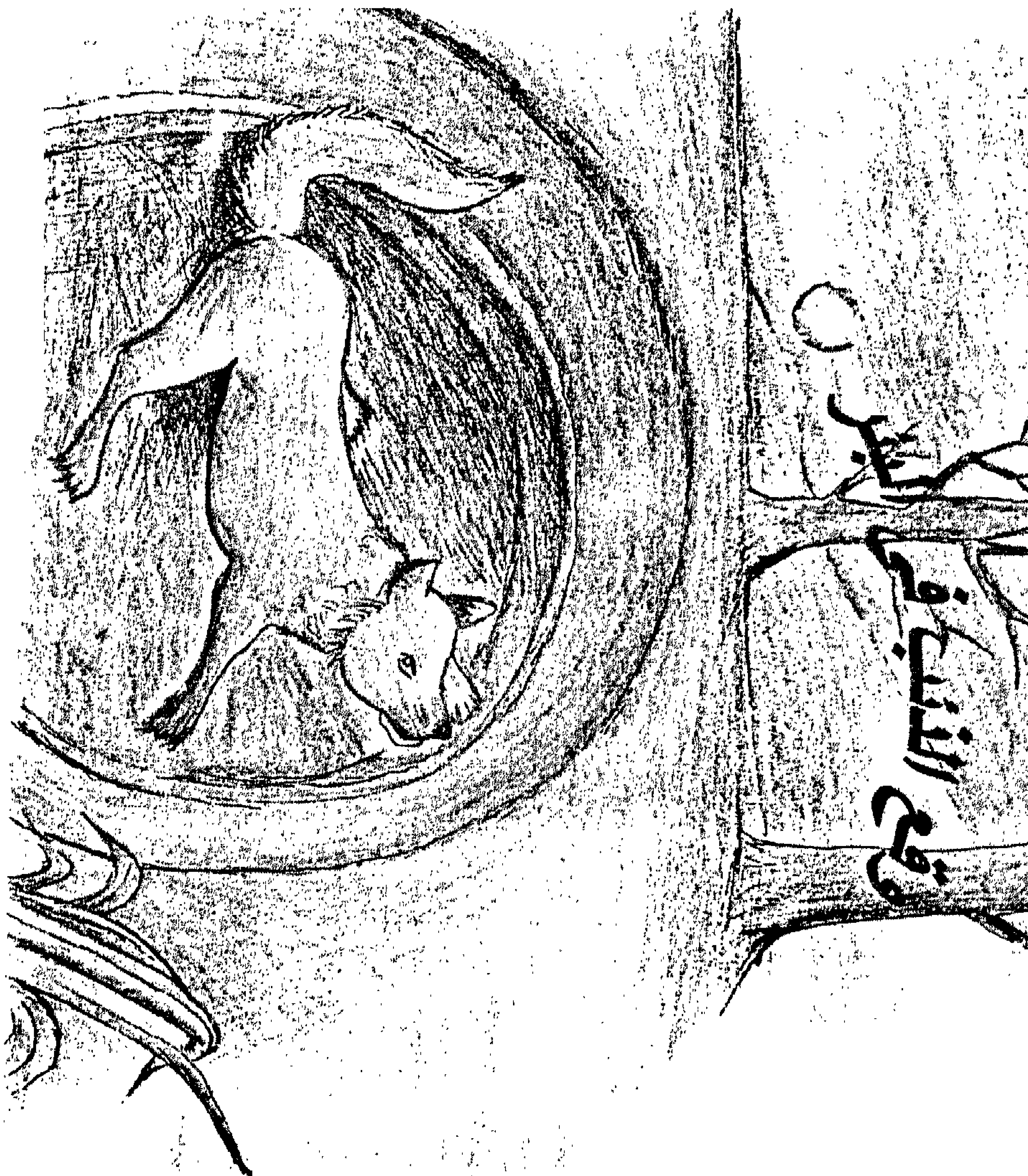
الملحق (٧)



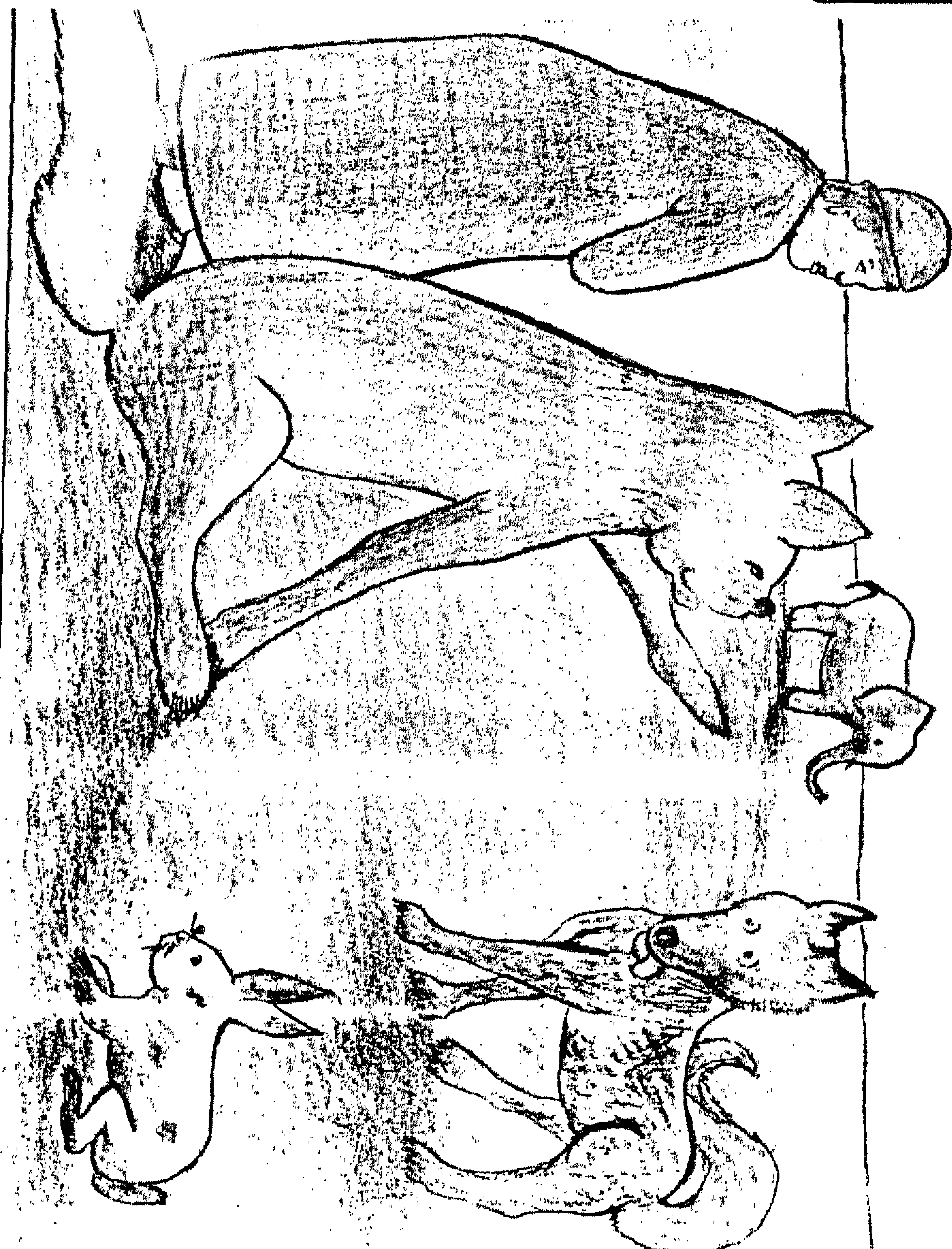

أذهب إلى المدرسة ماشيا

الملحق (٧)





الأرنب أصغر الحيوانات فى الصورة



النشاط الثاني عشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام الاستفهام وكيفية الجواب عنه.

الأدوات :

- بطاقة مكتوب عليها محادثة بين اثنين في شكل سؤال وجواب.
- صورة من البطاقات لكل تلميذ.

مدة النشاط : (٤٥) دقيقة لكل تلميذ.

الإجــراءات :

- تقدم البطاقات إلى التلاميذ ويطلب منهم قراءة المحادثة والتفكير فيما تتضمنه من أسئلة وإجابات ، ثم يطلب منهم محاولة إكمال المحادثة.
- تدار مناقشة بين التلاميذ في المحادثة للتوصل إلى الإجابات الصحيحة.
- يطلب من تلميذين تمثيل المحادثة.
- يقدم تشجيع للتلاميذ الذين يمثلون المحادثة بصورة صحيحة ويقدمون إجابات وأسئلة مناسبة.

التقويــم :

يتمثل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في القيام بإجراء محادثة سليمة لغويا وباستخدام أدوات الاستفهام المناسبة والإجابة الملائمة للاسئلة، وفي حالة عدم قدرة التلميذ على استخدام الاستفهام والجواب عليه ، يعاد تدريبه حتى يصل إلي الهدف المطلوب من النشاط.

تدريبات النشـــاط

أكمل المحادثة التالية :

محمد : السلام عليكم
أحمد : ....
محمد : أسمي ....
أحمد : أسمي احمد
محمد : ....
أحمد : والدى يعمل مهندسًا
محمد : وماذا يعمل والدك؟
احمد : ....
محمد : ما عدد أخوتك ؟
أحمد : ....
محمد : كيف حال اخوتك ؟
أحمد : ....
محمد : ....
أحمد : نعم ذهبت إلى حديقة الحيوان
محمد : ....
أحمد : ماذا شاهدتم ؟
محمد : شاهدنا الكثير من الحيوانات.
أحمد : ....
محمد : يعيش الأسد فى القفص.
أحمد : ....
محمد : تغلق الحديقة أبوابها الساعة الخامسة مساء هل قضيتم وقتا ممتعا فى الحديقة؟
أحمد : ....
محمد : ....
أحمد : نعم أود أن أزور الحديقة مرة أخري.
محمد : وأنا أود أن أزورها معك إن شاء الله.

النشاط الثالث عشر

الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلاميذ فى استخدام الاستفهام والجواب عنه.

الأدوات :

بطاقات مكتوب عليها أسئلة ، وإجابات.

مدة النشاط : (٥) دقائق لكل تلميذ .

الإجراءات :

-تقدم البطاقات إلى التلميذ.
-يطلب من التلميذ قراءة البطاقات وتحديد الجمل التى تحمل معنـــي اســـتفهام والأخري التى تحمل معني الجوانب.
- يطلب من التلميذ الإجابة عن الأسئلة ووضع أسئلة للإجابات المقدمة له.
- إذا اتقن التلميذ استخدام الاستفهام والجواب عنه يتم الانتقال للنشاط التـــالى ، وإذا لم يتقق استخدام الاستفهام والجواب عنه يتم تكرار بعض الأنشطة حتى يصل التلميذ لإتقان استخدام الاستفهام والجواب عنه.

تدريبـــات النشاط

لماذا تذهب إلى النادي؟	ذهب محمد مع على إلى النادي؟
من يزرع الحقل؟	أصحو من النوم مبكرا.
أين يعالج المرضى؟	يعيش السمك فى الماء.
متى تستيقظ من النوم؟	يذهب العمال إلى أعمالهم الساعة الثامنة صباحا.
كيف تذهب إلى المدرسة؟	أذاكر دروسى لأنجح

تدريبات النشاط

المستشفـــي

اشترى محمد وعلى هدية جميلة، وذهبا لزيارة صـديقهما أحمـد المـريض المريض بالمستشفى، ولما وصلا إلى المستشفى وجـدا فيهـا اطبـاء وطبيبـات، وممرضين وممرضات ، يعالجون المرضى ، وفى أثناء زيارتهم شـاهدوا بعـض أقسام العلاج بالمستشفى، مثل غرفة الاستقبال التى يـتم فيهـا اسـتقبال حـالات الحوادث الخطيرة، وقسم العظام لعلاج كسور العظام ، وقسم القلب والصدر لعـلاج ضيق التنفس وارتفاع ضغط وانخفاض ضغط الدم ، وكل ما يرتبط بأمراض القلـب والصدر، وقسم الرمد لعلاج أمراض العين، وقسم الأنف والأذن والحنجرة لعلاج ما يرتبط بها من أمراض.

جلس محمد وعلى مع صديقهما أحمد، وأعطياه الهدية، فشكرهما احمـد ثـم رجع محمد وعلى إلى بيتهما.

- ذهب محمد وعلى .... صديقهما أحمد المريض بالمستشفى.
- في المستشفى .... ، ....، .... ، يعالجون المرضى
- غرفة .... فى المستشفى يتم فيها ...... المرضى القادمين إلى المستشفى.
- قسم .... لعلاج كسور عظام الجسم.
- يتم علاج .... فى قسم الصدر والقلب.
- يتم علاج أمراض .... فى قسم الرمد ، أما قسم الأنـف والأذن والحنجـرة ففيه يتم علاج ....
- يذهب الأصحاء إلى المستشفى .... المرضى.
- يشكر .... من يزوره.

السـد العالـى

السد العالى مشروع عظيم من مشروعات الثورة ، يقع فى جنوب أسوان، وقد تم بناؤه فى عشر سنين ، ومن العمل الدائب والجهد المستمر ، وانتفعت به بلدنا فى حفظ المياه ، وتوليد الكهرباء كما يعمل السد العالى على زيادة الأراضى الزراعية وإضاءة البلاد ، وبسببه نهضت البلاد نهضة عظيمة ، وتقدمت فى عالم الصناعة وتبوأت المركز اللائق بها بين الامم الراقية والشعوب المتحضرة.

- السد العالى مشروع .... من مشروعات الثورة.
- يقع السد العالى فى .... أسوان.
- انتفعت البلاد من السد العالى بـ ....، .... ، .... ، ....
- نهضت البلاد بسبب السد العالى و ....المركز اللائق بين الشعور.

السياحة فى مصـــر

السياحة فى مصر مصدر مهم من مصادر الـدخل القـومي، ذلـك بجانب أنها تجعل مصر فى مكانة عالية رفيعه بين دول العالم، حيث تفيد المعالم السياحية الكثيرة الموجودة فى أنحاء متفوقة من البلاد فـى أن يتعرف الناس من شتى أنحاء العالم على تاريخنا العريق، فمصر مليئـة بالكثير من المزارات السياحية العامة والآثار الخالدة كالأهرامات وأبـو الهول فى الجيزة ، والمعابد والآثار المختلفة فى الأقصر وأسوان.

- السياحة فى مصر من أهم مصادر ....
- تفيد المعالم السياحية فى مصر فى أن يتعرف العـالم علـى ....
- فـى مـصر الكثيـر مـن المـزارات الـسياحية مثـل .... والموجودة فى .... و .... فى الأقصر وأسوان.

الملحق (٧)

النشاط الخامس عشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

الأدوات :

-بطاقات مكتوب عليها موضوع به كلمات ناقصة.

-صورة من البطاقات مع كل تلميذ.

مدة النشاط : (٤٠) دقائق ٠

الإجراءات :

-تعرض البطاقات التى بها موضوع قرائى على التلاميذ من خلال جهاز العرض العلوي.

- يطلب من التلاميذ إكمال الموضوع بكلمات مناسبة للسياق.
- توزع الباحثة البطاقات على التلاميذ.
- يطلب من كل تلميذ أكمال لموضوع بكلمات مناسبة لسياق الموضوع ونطقها أمام زملائه.
- يناقش التلاميذ الكلمات للتوصل إلى الكلمات المناسبة للسياق.

التقويـــم :

يتمثل التقويم فى هذا النشاط فى اختيار الكلمات المناسبة التى تتم معني الجملة، وفى حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذا الهدف يعاد تدريبه حتى يستطيع استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

نعــــم الله

أنعم الله سبحانه وتعالى على الإنسان بنعم كثيرة، ومن هذه النعم أن من عليه بحواس مختلفة، ومن هذه الحواس حاسة .... التى يستطيع بها الإنسان أن يميز بين الروائح المختلفة للاشياء، وتكون عن طريق .... أما حاسة ..... فيستطيع بها الإنسان أن يتحسس ملمس الاشياء من حيث النعومة والخشونة، وتكون عن طريق .... أما حاسة البصر فيستطيع بها الإنسان أن يميز طعم الأشياء، وتكون عن طريق .... ثم غنها نعم الله على الإنسان

نهر النيــــل

نهر النيل نهر ..... مبارك ، يمر بالعديد من .... ولكنه ..... فى البحر المتوسط ، لذل فالمصريون يعرفون فضل النيل العظيم، وفوائده الجليلة، حيث أن النيل .... الأرض، و...... الحيوانات وكذلك البشر، ولذلك يجب علينا أن...... عليه من كل شبر.... جماله بأن يجعل مياهه نظيفة خالية من التلوث من .... المصانع، و...... الحيوانات، والقاذورات، حتى يصبح النيل منبع البهجة والفرح لكل المصريين.

العلــــم

العلم هو صاحب المقام الأول فى كل ما تنعم به البشرية من .... وحضارة و....... فالعلم هو السلاح .... الذى يحمي الأمم فى حالات السلم وكذلك حالات ....، وهناك الكثير من وسائل التعليم، ومن هذه الوسائل، ومن ثم يجب التردد على المكتبات المختلفة لتحصيل العلم وهناك أيضا ...... مثل الراديو، .... وأيضا ...... الذى يعطي المعلومات بسرعة فائقة، فالعلم بأيدى الشعوب من ظلمة .... إلى ...... المعرفة.

النشاط السادس عشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

الأدوات :

-بطاقات بها جمل متنوعة تتضمن كلمات ناقصة.

-نسخة من هذه البطاقات مع كل تلميذ.

مدة النشاط : (٣٠) دقيقة .

الإجراءات :

-تعرض الجمل على التلاميذ من خلال البطاقات ويطلب منهم قراءتها وملاحظة الناقص بها.

- يطلب من التلاميذ إكمال الجمل بكلمات مناسبة للسياق ونطقها.

- يعرض تشجيع للتلاميذ الذين يقدمون كلمات مناسبة للسياق.

التقويـم :

يتمثل التقويم فى هذا النشاط فى تقديم كلمات تتمم المعني ، وفى حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذه الكلمات يعاد تدريبه ثانية حتى يستطيع استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

تدريبات النشاط

وقفت السيارة فى ازدحام فى إشارة المرور لأن الإشارة كانت .... وعنـــدما أضيئت الإشارة باللون ..... سارت السيارة وانتهي الازدحام.

- عندما تقابل أحد زملائك فإنك ...... وعندما يقدم لك خدمة فإنك ....
- أراد أحد الأشخاص التدخين فى وسيلة مواصلات عامة فإنك تنصحه بـــ .... لأن التدخين ....
- عندما نريد أن نقرأ كتبا متنوعة فإننا نذهب إلى .... وعندما نريد أن نمارس الرياضات المختلفة فإننا نذهب إلى ....
- تخاصم أحد زملائك مع آخر فنصحتك بـــ ....
- نرتدي .... فى الشتاء أما فى الصيف فإننا نرتدي ....
- نستخرج البطاقات الشخصية من .... أما رخص قيادات الـــسيارة فنستخرجها من ....
- عيد .... بعد نهاية شهر رمضان ، أما عيد الأضحي فيكون بعـــد ....
- تسقط أوراق الشجر فى فصل .... وتخضر وتزدهر فـــى فـــصل ....
- كتب محمد خطابا إلى أخيه فى السعوديه ثم وضعه فى .... وأسقطه فى ....
- ذهب على إلى السوق فاشترى الخضروات من عند الخـــضرى واشـــترى الفاكهة من .... ، أما اللحوم فقد اشتراها من ....

النشاط السابع عشر

الهدف من التقويم :

تقويم أداء التلاميذ فى استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

الأدوات :

-بطاقات بها موضوع يتضمن كلمات ناقصة.

مدة النشاط : ٥ دقائق لكل تلميذ •

الإجراءات :

- تقدم البطاقات إلى التلاميذ.
- يطلب من التلاميذ إكمال الموضوع بكلمات مناسبة للسياق.
- إذا أكمل التلميذ الموضوع بكلمات مناسبة للسياق يتم الانتقال للنشاط التالى ، وإذا لم تكن الكلمات مناسبة يتم التدريب على أنشطة علاج هذه الصعوبة مرة أخري.

تدريبات النشاط

التلــوث البيئي

إذا سرت فى الشارع فإنك ترى .... المنبعـث مــن مـؤخرة السيارات ، وتشم .... التى تسبب الـضيق والغثيــان ، كمــا تتــسرب .... الملوثــة إلـــى الأنهـــار والبحيــرات فتــسمم ....، وقد يضع .... مواد كيماوية لتزيد مــن حجـم الثمار فتسبب للإنسان مشكلات صحية ، وهناك من يـشوه الجـدران والأماكن العامة فيسبب للناظر ضيقا وحزنــا ممــا يعـرف بــالتلوث .... أما من يرفعون أصواتهم أو أصوات لأجهزتهم وســياراتهم فإنهم يسببون ما يسمي بالتلوث ....

النشاط الثامن عشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج موضوع متكامل الأركان.

الأدوات :

- بطاقات مكتوب بها مواد قرائية.
- نسخة لكل تلميذ من هذه البطاقات.

مدة النشاط : (٦٠) دقيقة.

الإجراءات :

- تعطي الباحثة التلاميذ البطاقات المكتوب فيها النص القرائى وتعرض النص على شاشة العرض وتطلب من أحد التلاميذ قراءته أمام زملائه.
- تدار مناقشة بين التلاميذ للنص المقروء لتحديد أفكار الموضوع ومقدمته وخاتمته.
- يطلب من التلاميذ صياغة الموضوع ثانية وإعادة ألقائه مع مراعاة الالتزام بالتقديم وعرض الأفكار متسلسلة ، والخاتمة.
- يقدم تشجيع للتلاميذ الذين يعيدون إلقاء الموضوع فى المرة الثانية مع الالتزام بكل من المقدمة والأفكار والخاتمة.

التقويم :

يتمثل تقويم هذا النشاط فى إعادة صياغة الموضوع القرائى بصورة تتكامل فيها كل من المقدمة مع الأفكار المتسلسلة مع الخاتمة، وفى حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى انتاج الموضوع بهذه الطريقة يعاد تدريبة حتى يصل إلى تحقيق الهدف من النشاط.

أحمـــد زويــــل

تنعم مصر ببعض الشخصيات البــارزة فــي كثيــر مــن المجالات العلمية ، والأدبية ، ومن هذه الشخــصيات، شخــصية أثرت فى مسيرة العلم فى العالم المعاصر، وهى شخصية الدكتور أحمد زويل ، تلك الشخصية التى تميزت منــذ طفولتهــا بحبهــا الشديد لإجراء التجارب العلمية ، ذلك الحب الذى لم يكن الــدافع الوحيد لدخول كلية العلوم، بل كانت أسرته تعده أيــضا ليكــون عالما منذ صغره.

ولد أحمد زويل فى مدينه دمنهور عام ١٩٤٦م ، وحصل على درجة البكالوريوس فى العلوم من كلية العلوم ، ثــم عــين معيدا بالكلية وسافر إلي أمريكا للحصول على الدكتوراه وقــضى سنوات طويلة يبحث، ويدرس حتى استطاع أن يحقق سبقا علميا فى مجالات الليزر ، الأمر الذى جعله يرشح للحصول على الكثير من الجوائز العلمية ، والتى توجت بحصوله على جائزة نوبل فى العلوم.

أن زويل حقا شخصية عبقرية وإرادة مصرية استطاعت أن تثبت أن الشخصية المصرية حين تتوافر لها عناصر النجــاح تستطيع أن تحقق طموحها ، وتثبت ذاتها ، فهلا استطاع شــباب مصر أن يسعي إلى تحقيق تقدم علمي كل فى مجاله لنرقى بمصر ذلك الوطن الجميل.

شخصية مكافحـــة

تمتلئ الحياة بالكثير من مواقف الكفـاح ، ومـن هـذه المواقف تلك المرأة التى مات عنها زوجها وترك لها ستة مـن الأطفال فى سن صغيرة ، فماذا تفعل تلك المرأة ، لقـد عـرض عليها الزواج من أحد الرجال الأثرياء، ولكنها رفضت تلك الحياة الزوجية التى تكون على حساب تربية أبنائها ، فألزمت نفـسها بتربيتهم ، وخرجت لتعمل حتى تستطيع الإنفاق عليهم وظلت هذه المرأة تكافح من أجل هؤلاء الأطفال حتى اسـتطاعت أن تـصنع منهم أفراد ينفعون وطنهم فى كافة المجالات حيـث كبـر الأولاد وتخرجوا من كليات مختلفة ، وعملوا فى مجالات عدة، الطـب، والتدريس ، والمصانع ، ولم يقتصر الأمر على مجرد تعليمهم ، بل كانت هناك التربية على الأخلاق والقيم التى جعلت من هؤلاء الأولاد فى مكانه مرموقة محترمة بين أفـراد المجتمـع الـذي يتعاملون معه، وظل هؤلاء الأولاد يدينون بالفضل لأنهـم التـى أراحوها من العمل وأخذوا يخدمونها بأنفسهم لتعيش تلك الأسرة فى سعادة ، مما يجعلنا نحترم تربية هـذه الأم لأولادهـا تربيـة فاضلة، قل أن نجدها فى كثير من الأسر ، ولذا وجب علينـا أن نقتدي بتلك الأم حتى نستطيع تنشئة أولادنا تنشئة أسرية سليمة لننفع أنفسنا وننفع مجتمعنا.

جمال الدين الأفغاني

يظهر فى كل عصر أحد العلماء ليقود المجتمع إلـي الإصـلاح ومن هؤلاء جمال الدين الأفغاني الذى ولد عام ١٨٣٨م، ١٢٥٤هـ فى أفغانستان ، عني أبوه بتربيته وتعليمه أمور الدين والعلوم الحديثة ، جاء إلى مصر عام ١٨٧٠م، وتردد على الأزهر الشريف واتصل به كثير من العلماء والطلاب ، وقف ضد الاستعمار الأوروبى فى الـشرق، وأسس مدارس فكرية له فى مصر والعالم العربى، ونادي بإنشاء جامعة الـدول الإسلامية التى كان من أهدافها جمع العالم الإسلامى تحت راية واحـدة، لقد كان الأفغاني شخصية عظيمة تقود الإسلامي نحـو الإصـلاح فهـلا اقتدينا بهذه الشخصية.

البلهارسيـــــا

هناك العديد من الأمراض التى تسبب الـشقاء للإنـسان لأنهـا تصيب لأجهزة جسيمة، ومن هذه الأمراض مـرض البلهارسـيا ، الـذى اكتشفه العالم الألماني بلهارس عام ١٩٨٥ وينتشر مرض البلهارسيا فى الريف المصري لتوافر مناطق العدوى المائية عكس المـدن والمنـاطق الحضرية حيث لا تتوافر سبل العدوى ، وتـسبب البلهارسـيا مـشكلات صحية للإنسان تؤثر على الكبد مما يؤدى إلى الوفاء ، لذا يجب علينا أن نقى أنفسنا وأبنائنا من الإصابة بهذا المرض حتى نرتقى بثرواتنا البشرية وتنهض بمجتمعنا المصرى.

الملحق (٧)

النشاط التاسع عشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج موضوع متكامل الأركان.

الأدوات :

- بطاقات لصور تتناول موضوعاً يتحدث عنه التلاميذ.
- نسخة من هذه البطاقات مع كل تلميذ.

مدة النشاط : (١٥) دقيقة لكل تلميذ.

الإجــراءات :

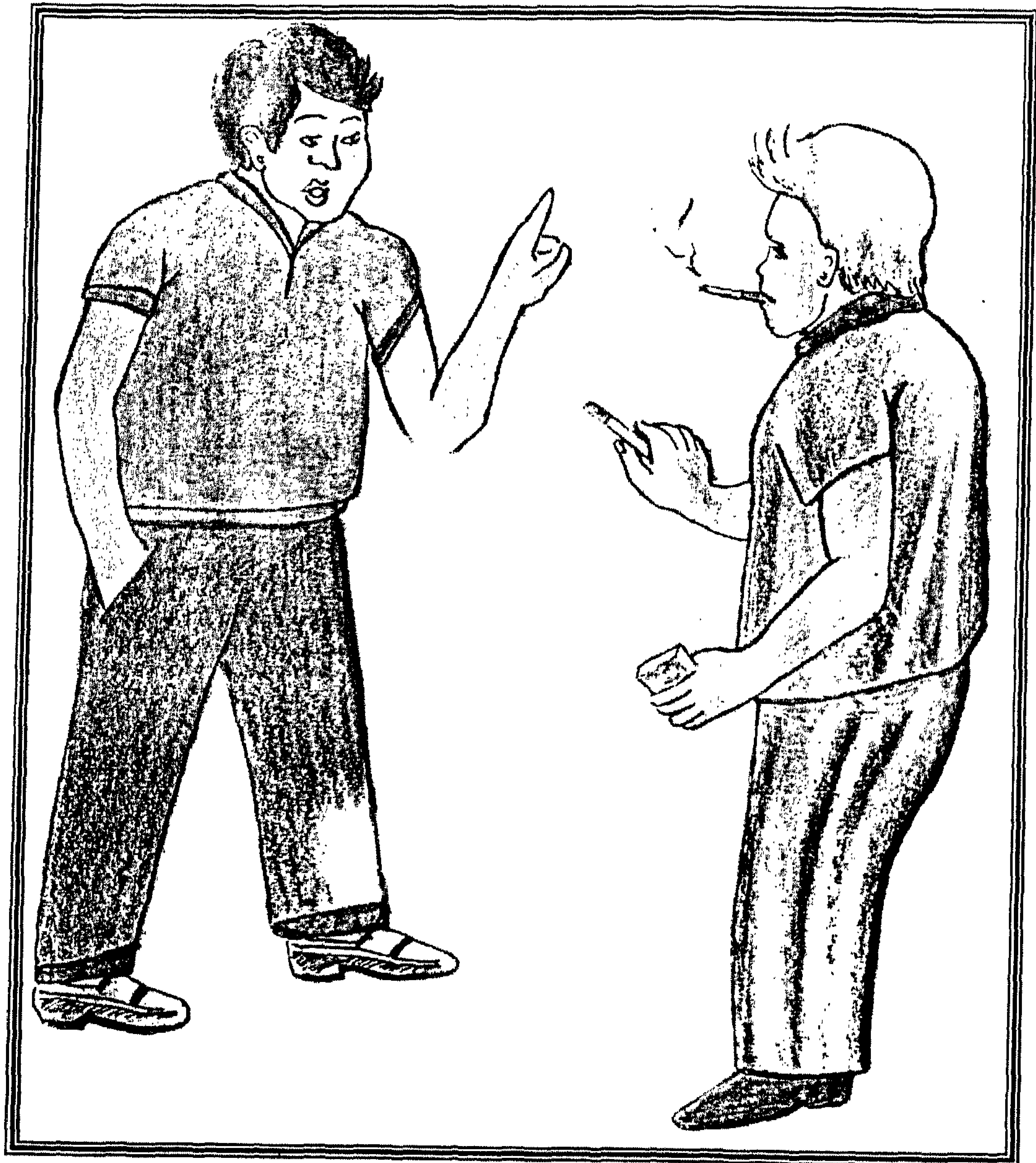
- يعرض الصور على التلميذ، ويطلب منه التحدث عما تحتويه كل صورة على حده في شكل أفكار.
- يطلب من التلميذ محاولة ترتيب هذه الصور حسب ترتيب الأفكار ليصنع منها موضوعاً متكاملاً.
- يطلب من التلميذ التحدث شفهياً عن القصة التى تعبر الصور عنها مع مراعاة أن يقدم لها بشكل مناسب، ويتناول الأفكار فكرة فكرة بتسلسلها الصحيح، مع ضرورة أن يختتم كلامه فى نهاية الموضوع.
- تدار مناقشة بين التلميذ والباحثة فيما يتحدث فيه لتحديد المقدمة، والأفكار، والخاتمة.

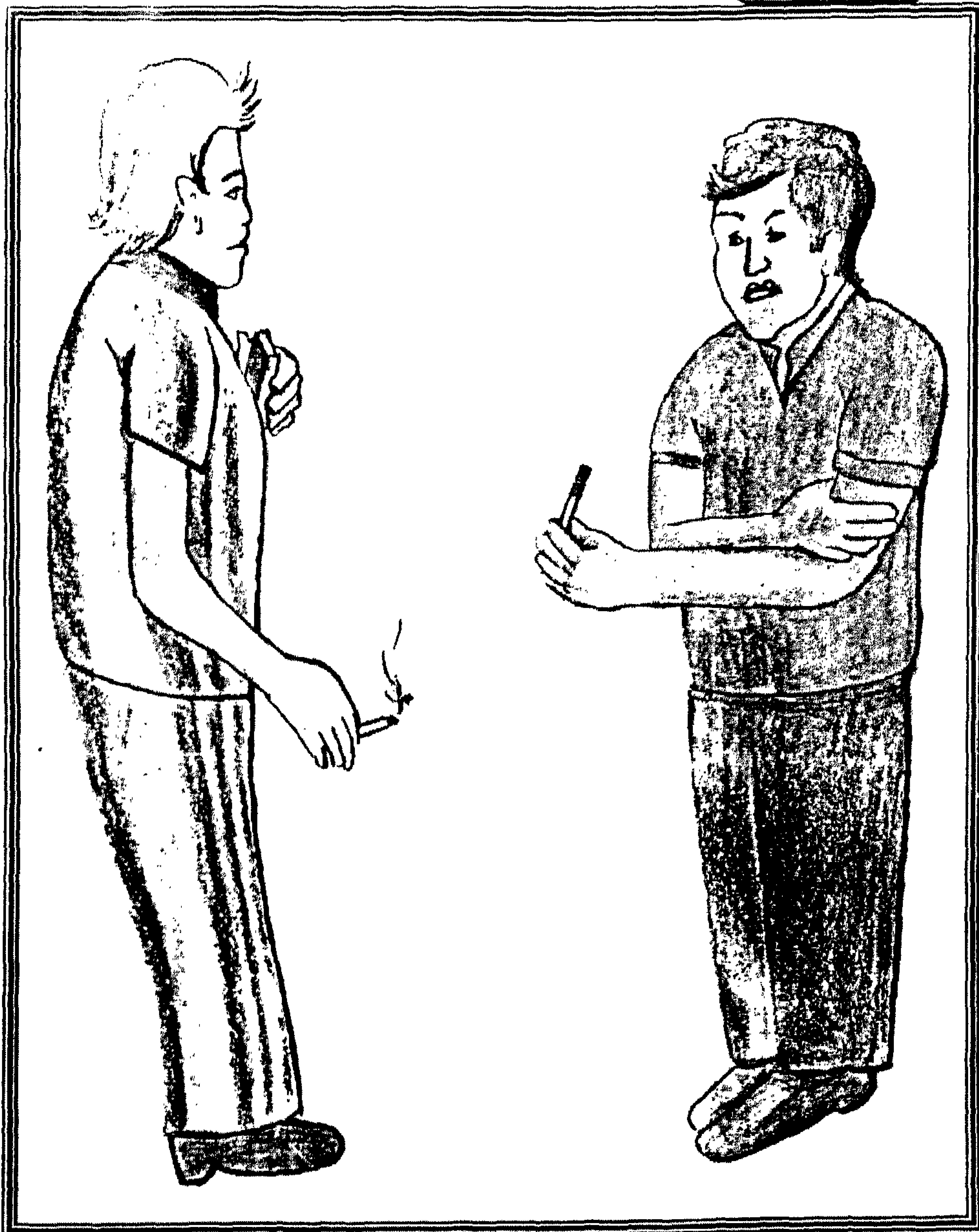
-يقدم الباحثة تشجيع التلميذ إذا تحدث بشكل صحيح، وراعى المقدمة، وتسلسل الأفكار والخاتمة.

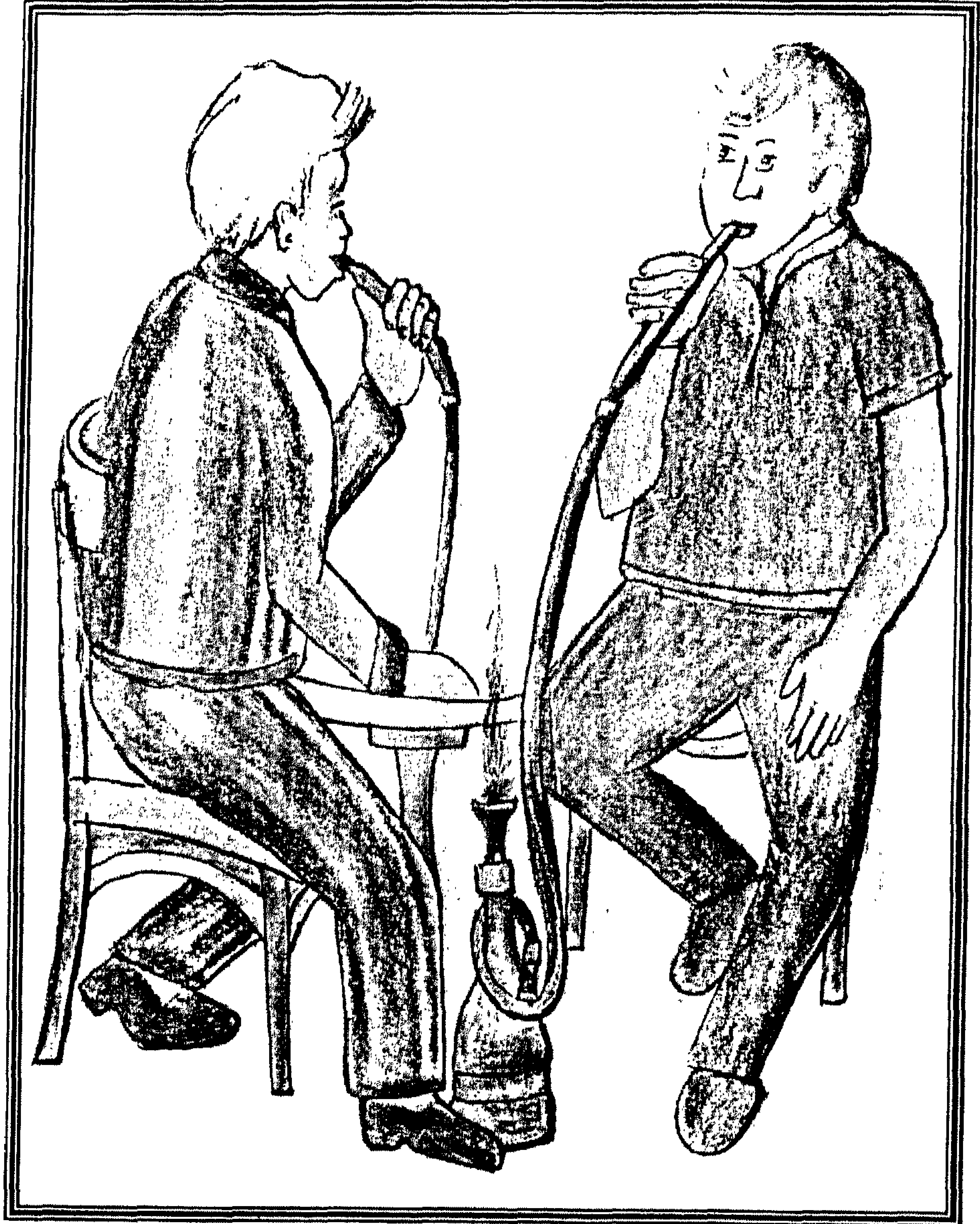
التقويـــم :

يتمثل التقويم فى هذا النشاط فى التعبير عن الصور فى شكل موضوع متكامل له مقدمة مناسبة، وأفكاره مرتبة ومتسلسلة، وله خاتمة مناسبة، وفى حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذا الهدف يعاد تدريبه حتى يصل إلى تحقيق الهدف من النشاط.

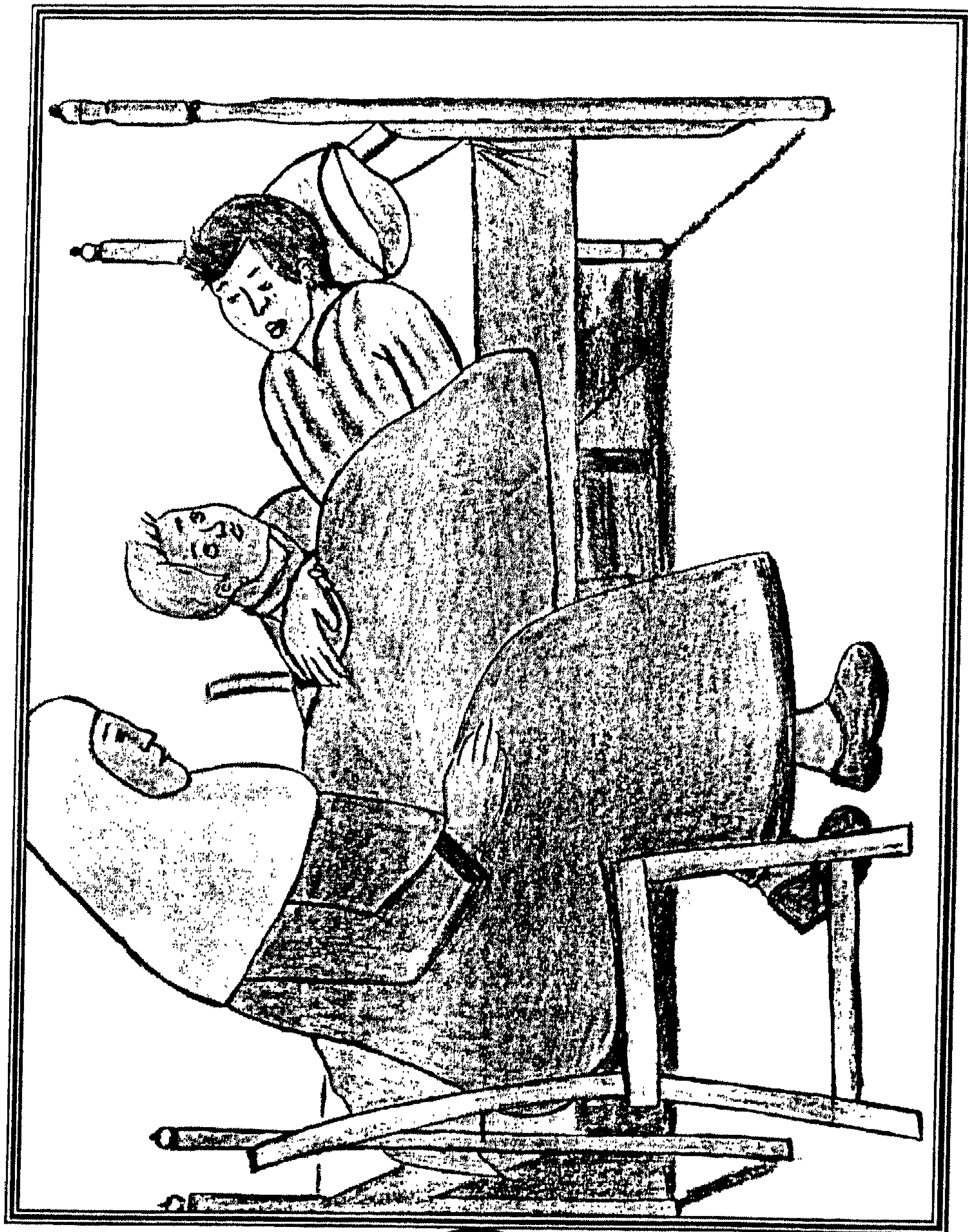




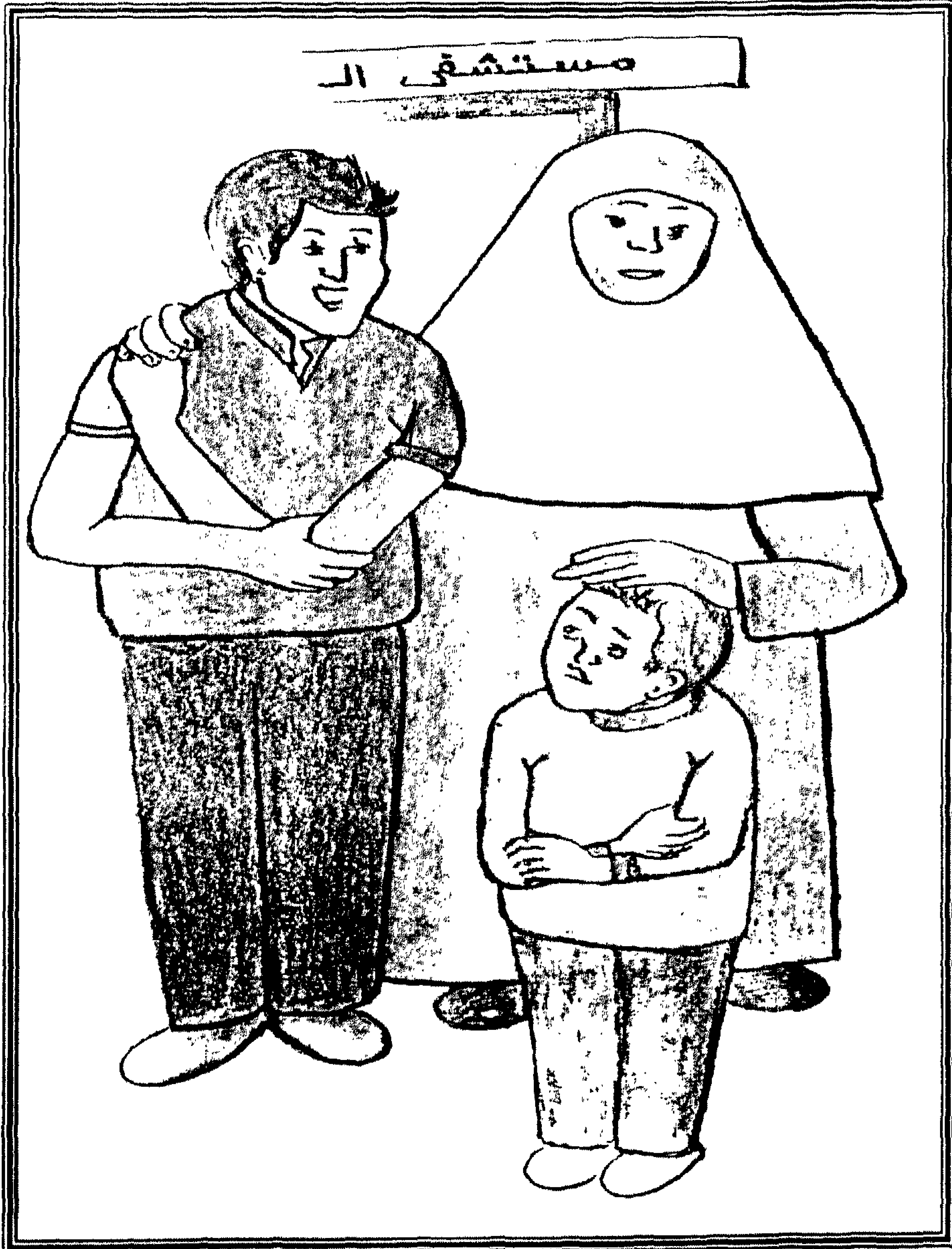


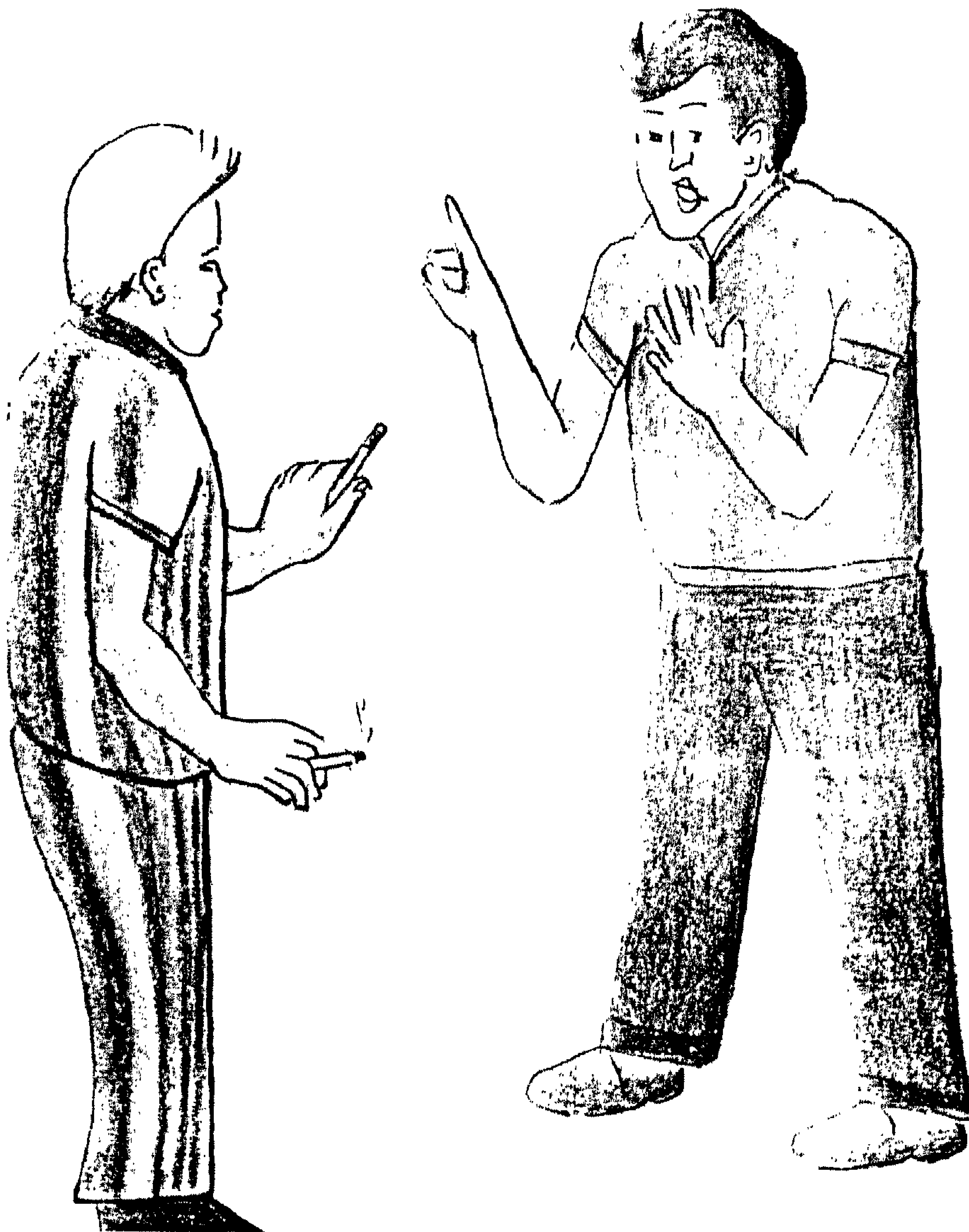




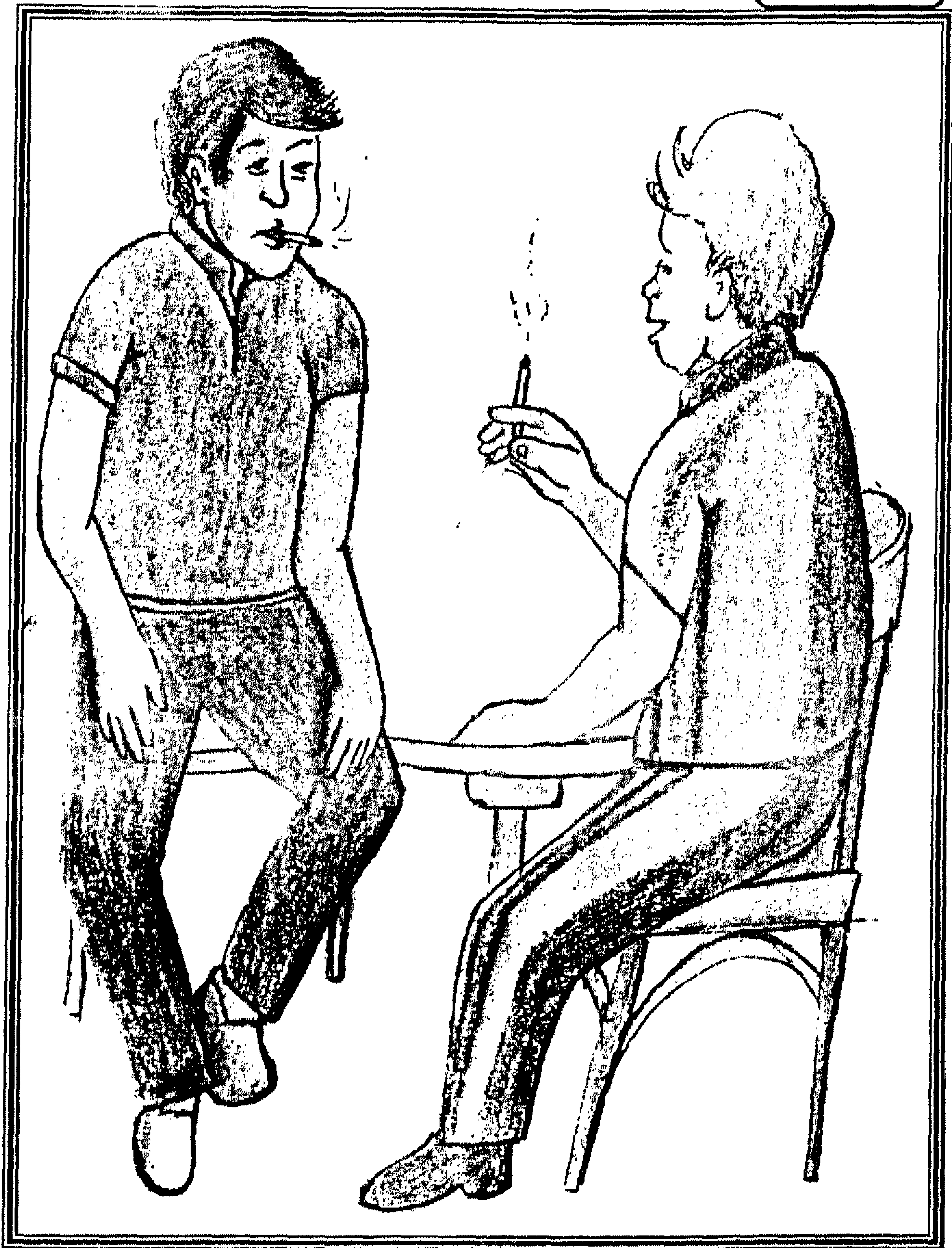


الملحق (٧)





الملحق (٧)





النشـــاط العشرون

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج موضوع متكامل الأركان.

الأدوات :

-بطاقات مكتوب فيها أسماء لموضوعات يمكن للتلاميذ التحدث فيها.
-صورة من هذه البطاقات مع كل تلميذ.

مدة النشاط : (١٥) دقيقة.

الإجـــراءات :

-تقدم بطاقات الموضوعات على التلاميذ والتى تتضمن عناوين لموضوعات يمكن للتلاميذ التحدث فيها وهى :

(حديث من ابن لأمه فى عيد الأم).
(حديث عن أسرة مكافحة).
(صديق عزيز).
(هر ايتك).

-يطلب من التلاميذ التحدث فى هذه الموضوعات شفهياً ثم يناقش التلاميذ فى تعبيرهم عن هذه الموضوعات من حيث وجود المقدمة الملائمة وتسلسل الأفكار والخاتمة المناسبة.
-يقدم تشجيع للتلاميذ الذين يقدمون موضوعات متكاملة الأركان.

التقويـــم :

يتمثل التقويم فى هذا النشاط فى إنتاج موضوع متكامل الأركان من حيث (المقدمة – تسلسل الأفكار – الخاتمة).

تدريبات النشاط

تحدث فى أحد الموضوعات الآتية مراعيا المقدمة وتسلسل الأفكار والخاتمة

- حديث من ابن لأمه فى عيد الأم
- حديث عن أسرة مكافحة
- صديق عزيز
- هوايتك

النشاط الحادى والعشرون

الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلاميذ فى إنتاج موضوع متكامل الأركان.

الأدوات :

بطاقات مكتوب عليها أسماء لموضوعات فى مجالات مختلفة.

مدة النشاط : (١٠) دقائق لكل تلميذ.

الإجراءات :

- تقدم للتلاميذ البطاقات الخاصة بأسماء الموضوعات.
- يطلب من التلاميذ التحدث فى أحد الموضوعات المقدمة لهم.
- يطلب من التلاميذ مراعاة الأركان الأساسية للموضوع من المقدمة والأحداث والخاتمة.
- إذا تحدث التلميذ فى الموضوع مراعياً أركانه تم إعطاؤه حوافز مادية ومعنوية وأنه قد أتقن البرنامج وإذا لم يراع الأركان الأساسية للموضوع فى حديثه أعيد التدريب على أنشطة الصعوبة مرة أخرى.

تدريبـــات النشاط

تحدث فى أحد الموضوعات الآتية :

وصـف صديـق

وصـف حديقة

مناسبة سعيدة

شخصية تريد أن تكون مثلها

هـواية مفيـدة

الملحق (٧)

النشاط الثانى والعشرون

الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلاميذ فى التعبير الشفهى من حيث النطق الصحيح للأصوات ومراعاة القواعد النحوية من الاستخدام الصحيح للجمل الاسمية والفعلية والاستفهام والجواب عنه , وكذا الجانب الدلالى للتعبير الشفهى من حيث استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع وإنتاج موضوع متكامل الأركان

الأدوات :

- بطاقات مكتوب عليها أسئلة يجيب عنها التلميذ ٠
- بطاقات مكتوب عليها أسماء لموضوعات فى مجالات مختلفة ٠
- مسجل صوتى.
- كاميرا فيديو

مدة النشاط : (٢٠) دقائق لكل تلميذ ٠

الإجراءات :

- تقدم للتلاميذ البطاقات الخاصة بأسماء الموضوعات ٠
- يطلب من التلاميذ التحدث فى أحد الموضوعات المقدمة لهم٠
- يطلب من التلاميذ مراعاة ما درسوه خلال أنشطة البرنامج من النطق الصحيح لأصوات الظاء والذال والثاء ومراعاة القواعد النحوية من الاستخدام

الصحيح للجمل الاسمية والفعلية والاستفهام والجواب عنه , وكذا الجانب الدلالى للتعبير الشفهى من حيث استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع وإنتاج موضوع متكامل الأركان

- يتم تسجيل استجابات التلاميذ من خلال المسجل الصوتى والفيديو .
- يعرض التجيل الصوتى وتسجيل الفيديو على التلاميذ لبيان مدى تمكنهم من الحديث

-إذا تحدث التلميذ مراعياً نطق أصوات الذال والظاء والثاء بشكل صحيح , مع استخدام جمل متكاملة الأركان والاستفهام والجواب عنه وإنتاج موضوع متكامل الأركان مع استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع تم إعطاؤه حوافز مادية ومعنوية وأنه قد أتقن البرنامج وإذا لم يراعى أى هدف أعيد التدريب على أنشطة تؤدى إلى إتقان الهدف .

الملحق (٧)

تدريبــــات النشاط

- قدم خمسة كلمات بها أصوات الثاء والظاء والذال ثم انطقها نطقا. صحيحا

- قدم خمسة جمل اسمية ثم قم بتحويلها إلى جمل فعلية.

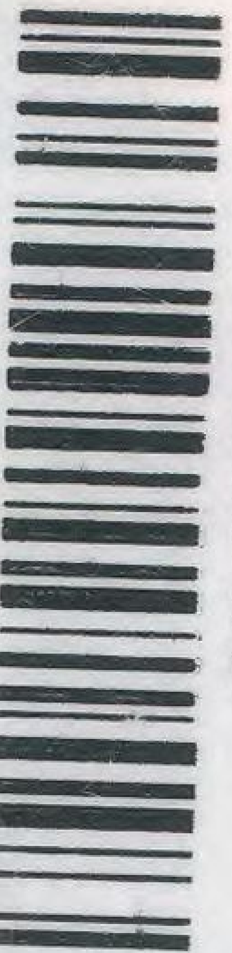
- قدم خمسة إجابات ثم استفهم عنها .

تحدث فى أحد الموضوعات الآتية :

- رحلة قمت بها
- هواية تمارسها
- بلد تود أن تزوره
- اقترح أى موضوع وتحدث فيه

ف: 3786ت:26/8/2010

صعوبات التعبير الشفهي



مساكن سوتير- أمام سيراميكا كليوباترا
عمارة (5) مدخل 2 الأزاريطة - الإسكندرية
تليفاكس : 00203/4865277 - تليفون : 00203/4818707